

Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
– biblioteka nauczyciela

Tom II

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

DIAGNOZA, WSPARCIE, PROFILAKTYKA

Maria Kocór



**SOCIETAS
VISTULANA**

KRAKÓW 2019

Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
– biblioteka nauczyciela

Tom II

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

DIAGNOZA, WSPARCIE, PROFILAKTYKA

Maria Kocór



**SOCIETAS
VISTULANA**

KRAKÓW 2019



**Fundusze
Europejskie**
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja wydana w ramach projektu realizowanego przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego pt. *Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej* w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, instytucja pośrednicząca: Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, nr umowy: POWR.03.01.00-00-KN42/18-00.



Recenzent

prof. dr hab. Stanisław Palka

Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
& Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków 2019

ISBN 978-83-65548-59-7

Opracowanie redakcyjne i korekta

Ewelina Wasilewska

Skład DTP i projekt okładki: Studio Grafpa, www.grafpa.pl

Na okładce wykorzystano rysunek Larysy Burns,
uczennicy Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji
Narodowej w Krakowie (opieka merytoryczna mgr Iwona Szyniec).

Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana

redakcja tel. +48 12 421 75 78

www.vistulana.pl

*Moim Nauczycielom
w podziękowaniu
za ich trudną pracę, wsparcie i motywację*

Spis treści

Wstęp.....	9
------------	---

ROZDZIAŁ I

PODSTAWY TEORETYCZNE BADAŃ WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYZIELI	21
1.1. Syndrom wypalenia zawodowego według różnych autorów.....	23
1.2. Struktura i zakres wypalenia zawodowego nauczycieli.....	34
1.3. Wypalenie zawodowe jako proces i jego symptomy.....	43
1.4. Stres a wypalenie zawodowe	53
1.5. Indywidualne i społeczne determinanty wypalenia.....	76
1.6. Konsekwencje długotrwałego stresu i wypalania się w zawodzie	87

ROZDZIAŁ II

METODOLOGIA BADAŃ NAD WYPALENIEM ZAWODOWYM NAUCZYZIELI.....	95
2.1. Modelowe ujęcie i aspekty diagnozy wypalenia zawodowego nauczycieli	96
2.2. Badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli – wzorce i przykłady.....	104
2.3. Cele, założenia i problematyka badań własnych.....	125
2.4. Zmienne i wskaźniki.....	129
2.5. Metoda i organizacja badań	132
2.6. Zastosowane narzędzia badawcze	140
2.7. Charakterystyka badanych nauczycieli	145

ROZDZIAŁ III

WYPALENIE ZAWODOWE WŚRÓD BADANYCH NAUCZYCIELI	153
3.1. Zaangażowanie i zdrowie badanych nauczycieli w ich ocenie.....	154
3.2. Praca jako źródło stresu nauczycieli	159
3.3. Poczucie wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli..	173
3.4. Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli	176
3.5. Komponenty i zakres wypalenia zawodowego nauczycieli .	178
3.6. Odczucia zawodowe nauczycieli sugerujące wypalenie	185
3.7. Doświadczenia poczucia wypalenia w świetle nauczycielskich narracji.....	191

ROZDZIAŁ IV

WSPARCIE I PROFILAKTYKA WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI	201
4.1. Teoretyczne aspekty wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach	202
4.2. Wsparcie nauczycieli w świetle prowadzonych badań	213
4.3. Zapobieganie wypaleniu zawodowemu w ujęciu różnych autorów	222
4.4. Badani nauczyciele wobec profilaktyki wypalenia zawodowego	239
4.5. Systemowe ujęcie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli	246
 Zakończenie.....	 265
Aneks nr 1	281
Aneks nr 2	287
 Bibliografia	 289
Spis tabel i rysunków	305
Indeks osobowy	307
Summary	313

Wstęp

Szkola jest coraz częściej postrzegana jako wdzięczny przedmiot krytyki, z wielu powodów słusznie, ale bez zrozumienia źródeł i istoty jej słabości¹.

O nauczycielach i sprawach wykonywanego przez nich zawodu często piszą i mówią dziennikarze, zajmują się władze samorządowe. Można by spodziewać się, że sprzyja to udanemu rozwiązywaniu problemów zawodu nauczycielskiego. Tak jednak nie jest. Problemów nie ubywa, a wciąż pojawiają się nowe².

Cytowane wyżej słowa oddają głęboki sens podjętych rozważań, skłaniając do bliższego zastanowienia się nad istotą i uwarunkowaniami funkcjonowania oraz problemów szkoły i nauczyciela w coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości. Zawód nauczyciela, a raczej profesja nauczycielska jest obciążona dużym ryzykiem wypalenia. Należy bowiem do profesji pomocowych, zawodów tzw. usług społecznych, których istotą jest działanie na rzecz innych ludzi. Niesienie pomocy i służba drugiemu człowiekowi oparte na bezpośredniej komunikacji, są celem działań nie tylko nauczyciela-wychowawcy, ale i opiekuna, policjanta, lekarza, pielęgniarki, pracownika socjalnego, kuratora społecznego czy sądowego, asystenta rodziny

¹ K. Szmyd, *Szkola i nauczyciel – w kręgu ograniczeń funkcji pedagogicznych*, w: *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 1, red. W. Walc, Rzeszów 2007, s. 25.

² T. Lewowicki, *Problemy kształcenie i pracy nauczycieli*, Radom 2007, s. 7.

itp. Są to zawody społecznie pożądane i wartościowe, ale równocześnie trudne i odpowiedzialne. Wymagają wszechstronnego przygotowania, dużego poświęcenia i zaangażowania. Z tego względu są bardzo stresujące czy wręcz wypalające. Prowadzą nierzadko do ciągłego myślenia o wychowankach i podopiecznych, do przeżywania i przenoszenia problemów oraz konfliktów z pracy do życia osobistego i rodzinnego, w wielu przypadkach do rozczarowania, apatii i wyczerpywania sił sprawczych. Efekty pracy nauczycieli są bowiem rozłożone w czasie, przeto i trudne do oceny. Powoduje to ciągle napięcie, poczucie niepewności i niemocy.

Grupa zawodowa nauczycieli od dawna jest przedmiotem krytyki społecznej, jednak nie zawsze zasadnej, rozumiejącej i budującej. Wśród osób podejmujących temat szkoły i nauczyciela nierzadko pojawiało się krytykanctwo – bez trafnych pomysłów na jego lepsze przygotowanie i funkcjonowanie oraz bardziej udane, realne reformy i zmiany jakościowe w oświacie. Na przestrzeni lat pojawiały się opracowania i raporty wskazujące merytoryczną potrzebę oraz drogi prowadzące do odnowy szkoły i nauczyciela³. Często obwiniano nauczycieli za kryzys oświaty, niskie kompetencje i małą aktywność, za pozorowanie własnej pracy i brak oczekiwanych efektów. Zastanawiano się, jak przygotować nauczycieli do wciąż zmieniających się funkcji i zadań. Wymogi te były ściśle związane z istniejącym ustrojem społeczno-politycznym. Inna była rola nauczyciela przed 1989 rokiem, inna zaś w warunkach kształtującej się demokracji, wolnego rynku, lokalności, a zarazem europeizacji i globalizacji. W Polsce w poprzednim ustroju nauczyciel był urzędnikiem państwa. Realizował z góry ustalone cele i zadania, przystosowując młode pokolenia do życia w aktualnym porządku społecznym, który uważał za dobry i niewymagający zmian. Była to rola ograniczająca swobodę działania oraz krytyczne myślenie nauczycieli i uczniów. Skrywały się za nią nadzieje i osobiste dążenia pedagogów, powodujące konflikt wewnętrzny, bezradność, pesymizm, utratę sił i werwy do twórczej pracy, „wygaszanie pomysłów” i wypalanie się w zawodzie, choć niewiele o nim wówczas mówiono i pisano. Nie przywoływano myśli, że

³ Budująco krytycznie o nauczycielach piszą m.in.: T. Lewowicki, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, A. Nalaskowski, R. Kwaśnica, K. Denek, H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, R. Leppert.

nauczyciel, jako z założenia profesjonalista, może działać nieprofesjonalnie, popadać w kryzys, zwątpienie, rozczarowanie, gdyż skutki wypalenia dotyczą nie tylko jego samego, ale także uczniów, a pośrednio i społeczeństwa.

Rola nauczyciela zmieniła się dopiero w warunkach transformacji ustroju i kształtowania się demokracji. W nowym ustroju nauczyciel zyskał autonomię i podmiotowość. Obarczono go większą odpowiedzialnością za podejmowane decyzje i twórcze pomysły, które miał wprowadzać w swojej szkole i klasie. Gwarancje te i swobody niewiele jednak zmieniły w funkcjonowaniu szkoły, gdyż zastały nauczycieli i społeczeństwo nieprzygotowanych na tak gwałtowną zmianę. Współczesny system kształcenia nie przygotowuje w wystarczającym stopniu nauczycieli do pełnienia nowej, autonomicznej i odpowiedzialnej roli zawodowej i społecznej. Z moich badań wynika, że wielu współczesnych nauczycieli pracuje jeszcze „po staremu”, oczekując odgórných wytycznych, szczegółowych instrukcji, wzorcowych metodyk, wiedzy trwałej i pewnej⁴. Ich postawy instrumentalne i adaptacyjne są zatem trudną do zlikwidowania barierą, tym bardziej że nauczyciele młodzi kształceni w nowym systemie również wolą być instruowani w pełnieniu swoich ról i obowiązków. Moim zdaniem zarówno nauczyciele z niekorzystnymi doświadczeniami z poprzedniego ustroju, jak i osoby wkraczające w zawód nie otrzymują w wystarczającym stopniu wsparcia, stąd błędne koło się zamyka. Zmieniające się, wygórowane, nierzadko sprzeczne role, do których nauczyciele nie są wystarczająco przygotowani i umotywowani, ciągły wzrost wymagań, krytykanctwo i niechęć do współpracy uczniów i rodziców powodują poczucie osamotnienia, stres, frustrację, przygnębienie i zagubienie w trudnej rzeczywistości. Zmiana myślenia i postępowania nauczycieli, od których wymagano kiedyś adaptacyjności i posłuszeństwa, jest dziś więc bardzo trudna jako, że (nie)świadomie wspiera je wiele instytucji, podmiotów i decydentów.

Zatem trudna, wciąż komplikująca się rzeczywistość, w której przyszło mało opłacanym i umotywowanym do twórczej, efektywnej pracy nauczycielom funkcjonować, niski poziom ich wsparcia i edukacji, a przede wszystkim trudne warunki pracy, konflikty ról, ciągły stres, poczucie

⁴ Szerzej w: M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006.

osamotnienia, niezrozumienia i niemocy przyczyniają się do wypalania się w zawodzie, wzmagają niechęć, zubożenie i bierność. Stan ten powoduje mierne efekty pracy, trudności i niepowodzenia. W związku z tym nasilają się nowe potrzeby i zadania przy niewystarczających kompetencjach, stres i nieumiejętne radzenie sobie z nim w pracy, mała efektywność – i błędne koło się zamyka. Z tych m.in. powodów wypalanie się nauczycieli w zawodzie oraz próbę jego diagnozy i zapobiegania warto uznać za niezmiernie ważne zagadnienie – pedagogiki szkoły, pedeutologii, polityki edukacyjnej i pedagogiki społecznej by budować płaszczyznę porozumienia w poszukiwaniu wartościowych rozwiązań.

Podając niezmiernie ważny problem, jakim jest kryzys funkcjonowania kadry nauczycielskiej w postaci ustawicznego stresu i wypalania się w zawodzie, warto bliżej zastanowić się nad jego przyczynami i źródłami, a także uświadomić sobie symptomy i konsekwencje. Poznanie problemów i „bólów” współczesnych nauczycieli może stać się ważnym argumentem zmian i reform nastawionych na lepszą i bardziej satysfakcjonującą pracę nauczyciela w sprzyjających warunkach. Żywię nadzieję, że merytorycznie uzasadnione opinie i oceny kadry pedagogicznej w szkołach staną się impulsem odzyskania „rozumu edukacyjnego” w kreowaniu polityki zmian i reform oświatowych opartej na dialogu i współpracy. Oddając w ręce Czytelnika ten skromny tekst, mam nadzieję, że jego lektura w minimalnym choć stopniu i zakresie przyczyni się do większej troski, rozważań i odpowiedzialności w przygotowaniu, motywowaniu i wspieraniu obecnych i przyszłych nauczycieli do trudnej, ale jakże ambitnej, odpowiedzialnej pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi⁵.

Książka jest merytorycznie powiązana ze wstępnym opracowaniem *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*⁶, którego nakład został wyczerpany i wymagał poszerzenia o wiele innych istotnych zagadnień.

⁵ Część tych argumentów przedstawiłam w artykułach: M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli – przyczyny i skutki*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008; też, *Teacher in Crisis – Dangers of Professional Burnout*, w: *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, red. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Brno 2013, s. 818–832; też, *Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły, a nauczyciele wypalają się w zawodzie?*, w: *Perspektivy výchovy a vzdělávání v podmínkách současného světa*, red. M. Prokešová, Praha 2017, s. 389–402.

⁶ M. Kocór, *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*, Rzeszów 2010.

Zbieżne w obu pracach jest przedstawienie definicji wypalenia w ujęciu wybranych autorów, jego struktury i głównych składowych. Podobnie też ujmuję przejawy, przyczyny i źródła wypalenia, ale poszerzam je o zagadnienie stresu zawodowego nauczycieli – reakcje na stres i jego determinanty. Sam bowiem stres nie powoduje wypalenia, ale jego długotrwałe doświadczanie oraz destruktywny wpływ na funkcjonowanie nauczyciela z powodu niskich zasobów osobistych w radzeniu sobie z nim w pracy i niewystarczającego wsparcia środowiska. Opisałam więc dodatkowo skutki wypalenia – indywidualne, rodzinne i społeczne, w tym związane z jakością edukacji.

Książka oparta jest na analizie literatury naukowej w tym zakresie i wynikach badań empirycznych prowadzonych w latach 2007–2017 metodą sondażową wśród kilkusetosobowych grup nauczycieli różnych typów szkół i szczebli kształcenia na terenie Polski południowo-wschodniej, a przede wszystkim województw podkarpackiego i małopolskiego. Zastosowanie w badaniach autorskiego kwestionariusza ankiety dla nauczycieli na temat ich problemów i poczucia wypalenia zawodowego, jak też testu wypalenia zawodowego C. Maslach w polskiej adaptacji T. Pasikowskiego⁷ miało na celu ustalenie rozmiaru i nasilenia wypalenia, jego determinantów i kierunków działań profilaktycznych. Prowadzenie badań empirycznych na różnych próbach w różnych odstępach czasu pozwoliły ustalić i opisać syndrom wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej i jego determinanty. Ogólne wyniki badań testem C. Maslach⁸ zostały krótko przedstawione we wstępnym opracowaniu⁹. W kolejnych latach badania poszerzyłam o inne grupy nauczycieli, a wyniki zawarłam w nowej publikacji. Ponadto w latach 2015–2016 zrealizowałam etap badań jakościowych w ramach badań statutowych Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Rzeszowskim. Zebrałam w nich bogaty materiał empiryczny od 124 czynnych zawodowo nauczycieli z wykorzystaniem autobiograficznych narracji w postaci „kartki z pamiętnika”. Miały one na celu m.in. opisanie

⁷ T. Pasikowski, *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, s. 135–148.

⁸ Tamże.

⁹ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

oraz zrozumienie doświadczeń i przeżyć nauczycieli związanych z poczuciem wypalenia.

Nowym elementem w stosunku do wstępnego opracowania¹⁰ jest rozdział odnoszący się do metodologii badań własnych – wstępnych badań ilościowych z lat 2007–2009, opisanych krótko już wcześniej¹¹ i pogłębionych dalszych badań sondażowych kontynuowanych w kolejnych latach do roku 2017. W przedłożonej Czytelnikowi monografii przedstawiam zatem krótko założenia metodologiczne dalszych badań ilościowych, jak też badań jakościowych prowadzonych w latach 2015–2016 na temat trudnych przeżyć i doświadczeń nauczycieli oraz poczucia wypalenia zawodowego. W związku z tym znacznie bardziej rozbudowany jest rozdział, w którym zawarłam analizę i interpretację wyników. Bardziej rozwinięta jest w związku z tym część dotycząca wsparcia i profilaktyki. W pracy opisuję, co nowego ukazało się na rynku wydawniczym w zakresie omawianych zagadnień i jaki jest ogólny stan badań nad wypaleniem nauczycieli. Także, opisywane w różnych publikacjach inne moje badania empiryczne¹², na które się powołuję w książce, przyczyniły się do poszerzenia i pogłębienia rozważań nad poruszonymi problemami.

Przedstawiona Czytelnikowi publikacja składa się z czterech wzajemnie dopełniających się rozdziałów. W pierwszym rozdziale został przedstawiony, w oparciu o analizę literatury naukowej, problem wypalenia zawodowego nauczycieli. Omówiłam w nim stanowiska różnych autorów i genezę zjawiska, a także określiłam etapy rozwoju i jego przejawy. Za ważne i uzasadnione uznałam poszukiwanie przyczyn i źródeł wypalenia zawodowego z uwzględnieniem problematyki stresu, jego determinantów i sposobów radzenia sobie z nim w pracy. Nie ominęłam w nim wskazania i opisanie destruktywnych skutków stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli dla uświadomienia konieczności ich ograniczania i zapobiegania, a w konsekwencji dla lepszej jakości działań skierowanych na dobro ucznia i społeczeństwa.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

¹² Ich pełny opis ujęłam na końcu książki w bibliografii.

O konieczności prowadzenia badań ilościowych i jakościowych nad wypaleniem zawodowym nauczycieli przekonuję w rozdziale II. Wskazuję w nim istotę i sens diagnozy wypalania się w zawodzie oraz jej różne ujęcia, w świetle badań i teorii naukowych. Opisuję w szczególności założenia metodologiczne badań własnych – ich cel i problemy, zmienne i wskaźniki. Rozdział ten zawiera podstawowe informacje o zastosowanej metodzie sondażu, technice ankiety, testach i kwestionariuszach, którymi posłużyłam się w identyfikacji wypalania zawodowego u nauczycieli, jak też krótki opis próby badawczej. W tej części rozważań argumentuję potrzebę zrozumienia trudnych doświadczeń i przeżyć nauczycieli. Krótko charakteryzuję także zastosowane metody i narzędzia w badaniach narracyjnych z lat 2015–2016, jak też teren i grupę nauczycieli objętych badaniami jakościowymi.

Sednem rozważań stała się zawarta w rozdziale III analiza i interpretacja wyników badań empirycznych prowadzonych wśród nauczycieli różnych typów szkół z regionu głównie Małopolski i Podkarpacia. Posłużyłam się w nich: polską wersją, w adaptacji T. Pasikowskiego, kwestionariusza odczuć zawodowych autorstwa C. Maslach, jako prekursora zagadnienia wypalania zawodowego, oraz własnej konstrukcji kwestionariuszem ankiety i tzw. kartką z pamiętnika dla nauczycieli na temat ich problemów i trudnych doświadczeń oraz przeżyć związanych z wypalaniem się w zawodzie. W oparciu o materiał empiryczny uzyskany z wielu lat badań określiłam stopień wypalania zawodowego nauczycieli ogółem i w zakresach wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżenia poczucia dokonań osobistych. Na podstawie diagnozy przedstawionej w poprzedniej pracy¹³, w nowym opracowaniu przytaczam wyniki badań ilościowych, jak też rezultaty badań jakościowych prowadzonych w kolejnych latach. Poszukuję w nich przyczyn i źródeł wzrastającej „niemocy”, stanu wsparcia i oczekiwań badanych nauczycieli dla lepszego funkcjonowania w zawodzie oraz profilaktyki wypalania. Zagadnienia te są nowe w stosunku do poprzedniego ujęcia¹⁴.

¹³ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

¹⁴ Tamże.

Analiza literatury zagadnienia, jak też wyniki moich wieloletnich badań i analiz stały się inspiracją do napisania IV rozdziału *Wsparcie i profilaktyka wypalenia zawodowego nauczycieli*. Na podstawie analizy literatury naukowej i wyników badań własnych przedstawiono systemowe ujęcie profilaktyki wypalenia zawodowego w obszarze:

- makrospołecznym odnoszącym się do szerokich działań ze strony państwa i społeczeństwa, które powinno traktować edukację priorytetowo, ulepszać warunki funkcjonowania szkoły i nauczyciela, konstruować mobilne prawo i kreować konstruktywną politykę oświatową itp.;
- mezospołecznym, czyli lokalnym obejmującym środowisko, w którym szkoła funkcjonuje oraz jej społeczno-kulturowy i instytucjonalny wymiar – prawidłową organizację i klimat pracy, dobrą infrastrukturę oraz wyposażenie szkoły w odpowiedni sprzęt i pomoce naukowe, a także dialog i współpracę nauczycieli z rodzicami i innymi podmiotami środowiska itp.;
- mikrospołecznym obejmującym podmiotowe działania uczestników życia szkolnego: dyrektorów, pedagogów i nauczycieli, zmierzające do podnoszenia kompetencji powiązanych z rozwojem moralnym, do wychodzenia poza ustalone granice własnej roli zawodowej, z tożsamością autonomiczną oraz krytycznym i realistycznym spojrzeniem na swoją profesję.

Za niezmiernie istotne dla kreowania polityki edukacyjnej oraz budowania programów profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli na gruncie narodowym i lokalnym uznałam poznanie odczuć, doświadczeń zawodowych i problemów, z którymi pedagodzy na co dzień spotykają się w komplikującej się rzeczywistości oświatowej i społecznej. Wiedza o nauczycielu – jego cechach subiektywnych i zachowaniach w różnych sytuacjach, w tym trudnych i stresujących – oraz o szkole i jej środowisku lokalnym, w którym przyszło nauczycielom funkcjonować, powinna być bowiem wciąż aktualizowana i poszerzana, aby stawała się fundamentem dobrze przemyślanych, zaplanowanych i przygotowanych reform oświatowych. Analizy teoretyczne i empiryczne wsparcia oraz profilaktyki wypalenia zawodowego stały się przedmiotem rozważań poczynionych w rozdziale ostatnim, z akcentem na ujęcie systemowe.

Książka jest adresowana głównie do czynnych zawodowo nauczycieli różnego typu szkół i szczebli kształcenia, będących w okresie adaptacji zawodowej, jak też dłużej już pracujących w szkole lub innych placówkach oświatowych, do dyrektorów szkół, a także absolwentów studiów nauczycielskich i kandydatów aspirujących do pracy wychowawczo-dydaktycznej, a także do osób zajmujących się przygotowaniem i wspomaganiem nauczycieli w rozwoju, przedstawicieli samorządów terytorialnych organizujących warunki pracy szkół itp.

Pragnę podkreślić, że książka powstawała w trzech etapach. Pierwszy etap to wstępne opracowanie zagadnienia i przeprowadzenie badań wyjściowych za pomocą polskiej wersji kwestionariusza C. Maslach. W następnej fazie pracy nad zagadnieniem poszerzyłam analizę literatury i wyników badań na temat nauczycielskiego stresu, zagrożenia wypaleniem zawodowym, działań zaradczych, wspierających, pomocowych. Ostatni etap pracy nad monografią obejmowały empiryczne badania jakościowe na temat problemów nauczycielskiego zawodu, poczucia stresu, wyczerpania, bezradności i bez nadziei w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Opierały się one na subiektywnych przeżyciach i odczuciach nauczycieli i były prowadzone za pomocą autobiograficznych narracji m.in. w postaci „kartki z pamiętnika”. Pragnę zaznaczyć, że przedstawiony Czytelnikowi materiał nie jest reprezentatywny dla nauczycieli w Polsce. Może jednak posłużyć do projektowania pogłębionych badań i działań o szerszym zasięgu.

Książkę dedykuję w szczególności nauczycielom, studentom kierunków nauczycielskich i uczestnikom projektu „Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” realizowanego na Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego ze środków Funduszy Europejskich Wiedza Edukacja Rozwój i Europejskiego Funduszu Społecznego. Żywię nadzieję, że podjęte rozważania w świetle często przytaczanych wypowiedzi nauczycieli klas I–III i wychowawców przedszkola, staną się obiektem żywej dyskusji oraz przyczynią się do formułowania wniosków praktycznych, opartych na krytycznej analizie ich własnych

doświadczeń i przeżyć, tworzenia lepszych warunków edukacji i rozwoju uczniów, jak też satysfakcjonującej pracy nauczycieli.

Szczególne słowa wdzięczności kieruję do Nauczyciela nauczycieli, Badacza nauczycieli i Nauczyciela badaczy, Recenzenta książki, Pana Profesora Stanisława Palki. Dziękuję, Panie Profesorze, za cenne uwagi, wskazówki i zawsze twórczą motywację oraz uznanie mojego trudu badawczego, który został ukonstytuowany w tej oto publikacji.

Dziękuję także Władzom Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w tym w szczególności Pani dr Joannie Aksman Prodziekan Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych za wsparcie i zaufanie, jak też Władzom Uniwersytetu Rzeszowskiego, dzięki którym możliwe było prowadzenie badań będących sednem rozważań.

Serdeczne podziękowania składam także moim drogim Studentom biorącym udział w badaniach, jak też Nauczycielom praktykom za to, że, mimo licznych obowiązków i zadań, chcieli w nich refleksyjnie i twórczo uczestniczyć, wykazując troskę o lepszą szkołę i edukację.

Pragnę też podziękować Wydawnictwu Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana” za wysoką kulturę współpracy i wkład w kształt publikacji.

ROZDZIAŁ I

Podstawy teoretyczne badań wypalenia zawodowego nauczycieli

Rozważania podjęte w pierwszym rozdziale dotyczą ogólnej charakterystyki wypalania się w zawodzie, czy też bycia już wypalonym w najważniejszych obszarach funkcjonowania nauczycieli: w sferze uczuć, interakcji z uczestnikami życia szkolnego oraz w motywacyjnym i fizycznym wymiarze pracy, gdy wzrasta niskie poczucie osiągnięć, pesymizm zawodowy, bierność i bezradność. Oparłam je na krytycznej analizie literatury zagadnienia na temat stresu, wypalenia, wsparcia i nauczycielskiego zawodu czy raczej profesji. Zbieżne z moim wstępnym opracowaniem¹ jest przedstawienie najważniejszych stanowisk badaczy problematyki wypalenia jak: C. Maslach i S.E. Jackson, A.M. Pines, E. Aronson, H.J. Freudenberg, G. Richelson, M. Burisch, H. Sęk, I. Dzierzgowska, S. Tucholska, W. Świętochowski, M. Sekułowicz, S.M. Litzke, I. Chrzanowska, T. Zbyrad, Z. Palak, A. Krawulska-Ptaszyńska, M. Kliś, J. Kossewska, A. Sirdak, co do struktury, dynamiki i symptomów wypalenia, uwarunkowań i jego negatywnych skutków w wymiarze indywidualnym, rodzinnym i społecznym. Nowe jest przedstawienie interesujących podejść i wartościowych opracowań na gruncie pedagogiki, głównie prac J. Kirenko i T. Zubrzyckiej-Maciąg²,

¹ Tamże.

² J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011.

J. Pyżalskiego i D. Merecz³, P. Plichty⁴, J. Synal i J. Szempruch⁵, P. Hrecińskiego⁶, M.K. Grzegorzewskiej⁷ i wielu innych badaczy zagadnienia z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, jakie pojawiły się w ostatnich latach. Nowe jest też bliższe opisanie nauczycielskiego stresu, który jest głównym sprawcą wypalenia w połączeniu z niskimi zasobami jednostki i środowiska, podobnie jak przemyślenia dotyczące działań skierowanych na udzielanie pomocy i wsparcia osobom wypalającym się i wypalonym. Przyjęłam bowiem założenie, że szeroka wiedza na temat syndromu wypalenia i jego determinantów u nauczycieli oraz ciągle poszukiwanie czynników sprawczych w zmiennych warunkach społecznych pozwolą lepiej zrozumieć mechanizmy rozwoju tej „choroby”. Dzięki temu można lepiej zaplanować działania korygujące wśród nauczycieli dłużej pracujących, nieefektywnie radzących sobie ze stresem i programy profilaktyczne skierowane do osób pracujących w trudnych warunkach i grup „szczególnego ryzyka” nadmiernie zaangażowanych emocjonalnie, idealistycznie nastawionych do zawodu, o wysokich aspiracjach, którzy są pełni zapału do pracy (zgodnie z ideą: *Aby się wypalić, trzeba płonąć*)⁸. Od lat przedmiotem moich zainteresowań są kompetencje, które ujawniają się w nauczycielskich działaniach i zachowaniach. Stąd temat wypalenia jest niezmiernie istotny dla dostrzegania merytorycznej potrzeby lepszego przygotowania uczących do radzenia sobie z obciążeniami w pracy, stresem i zapobiegania wypaleniu, dawania wsparcia innym. Rozważania na temat wypalenia zawodowego zacznę więc od istotnych pojęć i definicji, stanowisk teoretyków i badaczy.

³ Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. *Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków 2010.

⁴ P. Plichta, *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Wrocław 2015.

⁵ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Kielce 2017.

⁶ P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2016.

⁷ M.K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Kraków 2019.

⁸ Zob. A.M. Pines, *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.

1.1. Syndrom wypalenia zawodowego według różnych autorów

Wypalenie zawodowe jest dość szeroko opisane w literaturze naukowej w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, w tym w szczególności, w psychologii, socjologii, pedagogice. Jest ono konsekwencją nadmiernego angażowania się w pracę zawodową opartą na udzielaniu pomocy i interakcjach z innymi ludźmi, której towarzyszy ciągły stres i frustracja. Jest skutkiem dawania z siebie wszystkiego w pracy do czasu, kiedy następuje ustawiczny stres powodowany napotykanyymi trudnościami w realizacji zadań zawodowych i aspiracji przy braku zrozumienia i wsparcia. Jest kryzysem (choć nie są to pojęcia tożsame) nie tylko w funkcjonowaniu zawodowym człowieka, ale i w jego życiu osobistym, rodzinnym i społecznym: w ekspresji uczuć, w relacjach interpersonalnych, w ocenie własnych możliwości i efektów pracy oraz w zaangażowaniu w służbę drugiemu człowiekowi. Kryzys ten negatywnie wpływa na stan fizyczny i psychiczny jednostki, której „opadły już siły”, ma niską samoocenę, traci sens wysiłków, odczuwa niemoc. Z uwagi na podobieństwo objawów wypalenie zawodowe utożsamiane jest często z depresją lub z długotrwałym stresem powodowanym nadmiernym zaangażowaniem w pracę i związanym z nią obciążeniem, pogonią za sukcesami przy licznych trudnościach, z którymi nauczyciele sobie nie radzą. Te negatywne odczucia wynikają też z cech subiektywnych, które można kształtować i zmieniać.

Pojęcia **wypalenie** (ang. *burn out* – „spalony”, „wypalony”) po raz pierwszy użył psycholog H.J. Freudenberger w pracy pt. *Staff Burnout*⁹ dla wyrażenia wyczerpania psychicznego wolontariuszy działających na rzecz ochrony zdrowia. Jest nazywany „ojcem teorii zespołu wypalenia” adresowanej w tym czasie do pracowników służb społecznych niosących pomoc innym¹⁰. Określił on zespół wypalenia jako „skumulowanie kilku czynników długo utrzymującego się wyczerpania, dehumanizowanie osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, brak

⁹ H.J. Freudenberger, *Staff Burn-Out*, „Journal of Social Issues. A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues”, 30, 1974, z. 1, s. 169.

¹⁰ T. Zbyrad, *Wypalenie zawodowe jako syndrom zawodów służebnych*, „Rodzina i Społeczeństwo”, 2005, nr 4, s. 155.

satysfakcji zawodowej, obniżenia poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłego zmęczenia fizycznego”¹¹. Wypalenie więc to spadek motywacji i zaangażowania osób przytłoczonych problemami innych wskutek doświadczania stresu i angażowania się w obciążające emocjonalnie sytuacje pomagania.

Jak twierdzi P. Stawiarska, „dysponujemy ujęciami i modelami, które bardziej należałoby traktować jako uzupełniające niż wykluczające”¹², gdyż wypalenie zawodowe ma wiele symptomów i wymiarów. Światowym pionierem i autorytetem w dziedzinie wypalenia zawodowego jest C. Maslach, która obserwowała go u pracowników służby zdrowia obarczonych silnymi przeżyciami w pracy z ludźmi chorymi, cierpiącymi¹³, definiując go jako „zespół fizycznego i emocjonalnego wyczerpania, którego rezultatem jest rozwój negatywnej samooceny i negatywnego nastawienia do pracy oraz spadek zainteresowania problemami pacjenta”¹⁴. Swoją koncepcję wypalenia badaczki oparły na założeniu, że jest ono efektem doświadczania stresu głównie z powodu obciążeń emocjonalnych w pracy, której istotą jest pomoc chorym, starszym, uzależnionym, uczniom, wychowankom, podopiecznym. Jednak to nie stres, a bezradność wobec jego długotrwałej niszczyielskiej siły działania prowadzi do wyczerpania emocjonalnego, do utraty empatii, zwanego depersonalizacją, jak też do rozczarowania się sobą i niskiego poczucia osiągnięć zawodowych. Swoją wielowymiarowy model wypalenia autorki definiują jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób”¹⁵. Składowe te zostaną bliżej scharakteryzowane w kolejnych punktach opracowania. Niewątpliwie, zjawisko wypalenia zawodowego

¹¹ Cyt. za: I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Łódź 2004, s. 36.

¹² P. Stawiarska, *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Warszawa 2016, s. 11.

¹³ C. Maslach, *Burned-Out*, „Human Behavior”, 9, 1976, s. 16–22.

¹⁴ Cyt za: A. Steciwko, A. Mastalerz-Migas, *Stres oraz wypalenie zawodowe*, Wrocław 2012, s. 47–48.

¹⁵ C. Maslach, *Burned-Out*, s. 15.

występowało znacznie wcześniej w służbie zdrowia, wśród pracowników socjalnych, nauczycieli, wychowawców itp. Jednak upłynęło wiele czasu zanim oficjalnie przyznano, że profesjonaliści mogą działać „nieprofesjonalnie”¹⁶. Przedstawiciele tych zawodów potwierdzili występowanie zjawiska i jego destruktywny wpływ na zdrowie, pracę i życie. Uruchomiło to różne inicjatywy badawcze z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki itp.

W 1982 roku A.M. Pines, E. Aronson i D. Kafry stworzyli definicję wypalenia jako: „stan fizycznego, umysłowego wyczerpania [...] spowodowany przez długotrwałe angażowanie się w sytuacje emocjonalnie obciążające”¹⁷ prowadzący do rozczarowania, braku poczucia sensu i wartości wykonywanej pracy, która opiera się na bezpośrednim kontakcie z ludźmi. Znacznie prostsze, jednowymiarowe egzystencjalne podejście do zespołu wypalenia zawodowego prezentują m.in. A.M. Pines i E. Aronson¹⁸, H.J. Freudenberger i G. Richelson¹⁹. Dwóch ostatnich badaczy uznaje, że wypalenie jest „stanem zmęczenia czy frustracji wynikającym z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody”²⁰. Podobną definicję podają A.M. Pines i E. Aronson, choć jest ona bardziej rozbudowana. Ich zdaniem wypalenie jest „stanem fizycznego, emocjonalnego i psychicznego wyczerpania, spowodowanym przez długotrwałe zaangażowanie w sytuacje, które są obciążające pod względem emocjonalnym”²¹. W obu przypadkach autorzy wskazują, że zbyt duże zaangażowanie, brak oczekiwanych rezultatów, rozczarowanie, utrata złudzeń i w efekcie wyczerpanie emocjonalne są najistotniejsze w rozwoju omawianej „choroby”. Chcąc wyjaśnić mechanizm powstawania wypalenia, jedni autorzy skupiają swoją uwagę na negatywnych uczuciach

¹⁶ C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, s. 13.

¹⁷ A.M. Pines, E. Aronson, D. Kafry, *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Stuttgart 1983.

¹⁸ A.M. Pines, E. Aronson, *Career Burnout: Causes and Cures*, New York 1988.

¹⁹ H.J. Freudenberger, G. Richelson, *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Garden City 1980.

²⁰ Tamże, s. 13. Cyt. za: A.M. Pines, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 35.

²¹ A.M. Pines, E. Aronson, *Career Burnout...*, s. 9.

nagromadzonych w czasie intensywnej pracy, która polega na pomaganiu ludziom, inni zaś poszerzają swoje analizy o kolejne komponenty, wskaźniki i symptomy²². Należy do nich negatywny stosunek do siebie i innych ludzi, dla których pracują i z którymi przyszło im komunikować się i współdziałać w swej jakże ambitnej, ale odpowiedzialnej i obciążającej pracy z człowiekiem nad człowiekiem.

Godne podkreślenia jest stanowisko H. Sęk²³ wprowadzającej na grunt polski wielowymiarową definicję wypalenia zawodowego C. Maslach. Ta uznana badaczka z zakresu psychologii społecznej traktuje wypalenie jako efekt długotrwałego stresu i niskich kompetencji zaradczych. W rozwoju wypalenia akcentuje stresory obiektywne dotyczące cech środowiska pracy i stresory subiektywne odnoszące się do cech jednostki i jej wewnętrznego świata. Zdaniem H. Sęk, wypalenie jest specyficzne dla zawodów pomocowych opartych na bezpośrednich interakcjach z innymi ludźmi, a profesjonalizm i kompetencje są instrumentem oraz warunkiem skutecznych działań zawodowych, których efekty nie są od razu widoczne, ale rozłożone w czasie. Czynniki te decydują o porażkach i sukcesach nauczyciela, stąd wymagają ciągłego wzmacniania, rozwoju, choć towarzyszy im stres o niszczącej sile²⁴.

Krytycy podejścia jednowymiarowego utożsamiają wyczerpanie emocjonalne ze stresem w pracy, jego promotorzy twierdzą zaś, że wyczerpanie jest jądrem wypalenia, stąd głównie na nim skupiają swoją uwagę. Trójaspektowa definicja wypalenia uwzględnia również stosunek do siebie (obniżone poczucie dokonań osobistych) i do innych osób (depersonalizacja). Nie jest więc sprzeczna z jednowymiarową koncepcją wypalenia, ale zawiera ją w sobie. Tak więc obydwa podejścia nie wykluczają się, lecz uzupełniają. Wieloaspektowy model daje jednak pełniejszy obraz wypalenia i wyższe prawdopodobieństwo trafnej i rzetelnej diagnozy. Stąd przychyliam się do definicji wypalenia, jaką wypracowały C. Maslach i S. Jackson. Autorki definiują go w aspekcie trzech składników tj. wyczerpania

²² M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

²³ *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie; Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie.*

²⁴ *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, s. 23–24.

emocjonalnego, depersonalizacji i niskiej samooceny efektów pracy²⁵. Jednakże stawiam pod znakiem zapytania ich kolejność występowania, bo nie zawsze zaczyna się od wypalenia uczuciowego, ale może być powodowane niskim poczuciem sprawstwa z uwagi na wysokie wymagania otoczenia społecznego i własne ambicje. Zatem te trzy komponenty tworzą błędny krąg i świadczą o wypalenia pełnoobjawowym, nieważne, który czynnik generuje kolejne wymiary pracy i symptomy. Na tej podstawie C. Maslach opracowała kwestionariusz MBI (Maslach Burnout Inventory)²⁶. Został on użyty do badania wypalenia zawodowego u nauczycieli przy zmienionej skali pomiaru R. Likerta²⁷.

Jak twierdzi J. Wierzejska w pracy *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych*²⁸, w literaturze przedmiotu problematyka wypalenia zawodowego doczekała się różnych opisów, wyjaśnień, interpretacji i szerszych teorii. Powstały nie tylko koncepcje, ale i modele wypalenia²⁹. W ujęciu J. Edelwicha i A. Brodskiego³⁰ wypalenie zawodowe jest następstwem wzrastającego rozczarowania pracą i jej rzeczywistymi warunkami. Niespełnione ambicje i dążenia prowadzą do frustracji i zniechęcenia, utraty zainteresowania pełnioną funkcją, a w konsekwencji do apatii i wypalenia. W teorii S.T. Meiera³¹ odrzuca się czynnik emocjonalny wypalenia, który wynika z odmiennych oczekiwań i trudnych realiów pracy. C. Cherniss³² swój model wypalenia opiera na konfrontacji nastą-

²⁵ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*

²⁶ T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

²⁷ Podstawy teoretyczne wypalenia zostały opracowane i wstępnie zarysowane w: M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...* – na nich oparłam część swoich rozważań z rozdziału I.

²⁸ J. Wierzejska, *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*, Lublin 2017, s. 210–211.

²⁹ Szeroko opisują je w swoich pracach m.in.: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, s. 23–32; P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe...*, s. 35–69; B. Mańkowska, *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*, Gdańsk 2017, s. 143–161.

³⁰ J. Edelwich, A. Brodsky, *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professional*, New York 1980.

³¹ S.T. Meier, *The Construct Validity of Burnout*, „Journal of Psychology”, 57, 1984, nr 3, s. 211–219.

³² C. Cherniss, *Role of Professional Self-Efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout*, w: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory Research*, red. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Washington 1993, s. 135–143.

wienia do zawodu i środowiska pracy, otrzymywanego wsparcia i pozapracowniczych wymagań. S.E. Hobfoll³³ tłumaczy z kolei wypalenie długotrwałym stresem powodowanym utratą cenionych wartości i zasobów. Chodzi o zdolności radzenia sobie z obciążeniami w pracy, których brak prowadzi do wypalenia. J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg³⁴ w wyjaśnianiu zjawiska powołują się na trójkomponentowy model wypalenia C. Maslach czy H. Sęk. W ich erudycyjnej niezmiernie bogatej empirycznie pracy zawarta jest szeroka analiza literatury i wyników badań wypalenia w relacjach z różnymi cechami osobowymi, socjodemograficznymi nauczycieli. Autorzy, wnikliwie analizując różne koncepcje, dochodzą do wniosku, że choć niemal wszystkie naukowe definicje i interpretacje wypalenia zawodowego kojarzą je z odczuwanym stresem, to jednak badacze upatrują jego rozwój w różnych czynnikach i sferach funkcjonowania zawodowego³⁵ – w relacji z samym sobą, z podopiecznym czy klientem, z przełożonymi, współpracownikami itp. Wymienieni autorzy, poszukując czynników bezpośrednio odpowiedzialnych za syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli, powołują się na istotne w jego rozumieniu teorie psychologiczne, jak też socjologiczne. Główną uwagę poświęcają wielowymiarowej koncepcji C. Maslach i przechodzeniu od wyczerpywania emocji do pogarszających się relacji z innymi ludźmi, negatywnej oceny własnej skuteczności przy rosnącej niemocy oraz bierności, które skutkują brakiem wsparcia i porażką osobistą. Autorzy wskazują istotę koncepcji H. Sęka w ujęciu społecznej psychologii poznawczej, C. Chernissa, który za wypalenie obwinia niski poziom kompetencji w radzeniu sobie ze stresem i poczucie rozczarowania warunkami pracy. Także J. Edelwich i A. Brodsky kojarzą wypalenie z narastaniem rozczarowania pracą i jej warunkami. Podobne jest stanowisko S.E. Hobfolla, który traktuje wypalenie jako samonapędzający się proces destrukcji z uwagi na niskie zasoby radzenia sobie ze stresem w pracy. W teorii S.T. Meiera wypalenie jest traktowane jako następstwo oczekiwań nieadekwatnych

³³ S.T. Hobfoll, J. Freedy, *Conservation of Resources. A General Stress Theory Applied to Burnout*, w: *Professional Burnout...*, s. 115–129.

³⁴ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*

³⁵ Tamże, s. 24.

do rzeczywistości o charakterze behawioralno-poznawczym. „Błędne oczekiwanie wyników wpływa na pojawienie się wyuczonej bezradności, natomiast błędne oczekiwanie skuteczności wiąże się z trudnością w osiągnięciu celów”³⁶. Istotna jest argumentacja wypalenia na bazie socjologicznej teorii wymiany usług społecznych T. Zbyrad. Zjawisko wypalenia świadczy o dezintegracji systemu społecznego jako kryzysu relacji między dawcą a biorcą usług społecznych. Jest typowe dla pomagania. Wszystkie niemal koncepcje kładą nacisk na trzy aspekty wypalenia – silną motywację, trudne warunki pracy sprzyjające rozwojowi stresu i nieodpowiednie reakcje na stres. Mieści się w nich teoria zintegrowanego modelu wypalenia W.B. Schaufelego i D. Enzmanna³⁷.

Także w nowszych teoriach wypalenie zawodowe jest traktowane jako efekt chronicznego stresu powodowanego indywidualnymi i psychospołecznymi obciążeniami w pracy oraz mało skutecznymi sposobami radzenia sobie z nimi. „Mimo trwających od ponad czterdziestu lat badań nad poznaniem specyfiki owego złożonego fenomenu, nie udało się wypracować jednolitego modelu, a już istniejące ujmują różne perspektywy tego zjawiska, rozkładające akcenty pomiędzy czynniki indywidualne oraz środowiskowe. Wciąż aktualne pozostają zatem pytania o źródła, mechanizmy oraz istotne korelaty tego zjawiska [...] Od kilku lat obserwuje się jednakże tendencję przeniesienia rozważań z teorii ku praktyce, ze zgłębiania istoty i symptomów ku uwarunkowaniom i sposobom radzenia sobie z tym problemem”³⁸. Mimo istniejącej różnorodności i pewnych różnic definicji wypalenia prezentowanych przez niektórych autorów, zauważa się pewną zgodność co do rozumienia jego istoty i dynamiki. Choć często wypalenie zawodowe odnosi się do osób wysoce zmotywowanych i zaangażowanych w pracę, którzy płoną zapałem i pomysłami, to jednak nie chodzi o sam fakt aktywności i motywacji, ale o idealizowanie własnej pracy, o stawianie sobie zbyt wygórowanych celów, ambicji i wymagań trudnych do zrealizowania. Znaczący zagadnienia twierdzą bowiem, że

³⁶ Tamże, s. 30.

³⁷ Tamże, s. 32.

³⁸ B. Mańkowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 143.

zarówno zbyt małe, jak i zbyt wygórowane ambicje i aspiracje nie sprzyjają satysfakcji z pracy i osiągniętych rezultatów, ale ich zderzenie z istniejącymi warunkami, trudnością i przeciążeniem zadań, dużą odpowiedzialnością, rozmycie kryteriów oceny, nieskuteczność radzenia sobie z obciążeniami i stresem w pracy³⁹.

W literaturze zagadnienia często eksponuje się teorie motywacyjne w opisywaniu i wyjaśnianiu wypalenia. Tłumaczy się go wysokim poziomem motywacji i zaangażowania w pracę i wskazuje na ścisły związek z silnym przekonaniem oraz dążeniem do bycia idealnym nauczycielem, poświęcaniem się pracy z dziećmi i młodzieżą, którą nauczyciele kochają i ponad wszystko cenią dla osiągnięcia wysokich ambicji, aspiracji, ale i wymagań innych. Czynią więc wszelkie starania, by spełnić ich życzenia, być kochanym przez wszystkich i za wszystko. Z tego względu autorka stosowała kwestionariusz dla nauczycieli na temat ich opinii, ocen, przeżyć i uczuć jako subiektywnych cech w etiologii wypalenia. Jak bowiem pisze P. Stawiarska, „w analizach nad wypaleniem zawodowym skupiamy się nad motywami powszechnymi (mieć wpływ, odnieść sukces, być docenianym), specyficznymi (profil wynikający z selekcji i socjalizacji zawodowej) czy osobistymi (zależnymi od środowiska pracy). W związku z tym subiektywne poczucie porażki we wskazanych obszarach pozwala interpretować wypalenie zawodowe w kategoriach egzystencjalnych (por. Pines⁴⁰), gdzie wypalenie jest rozumiane jako proces utraty złudzeń (rozczarowanie), przy wysokiej motywacji i zaangażowaniu w pracę⁴¹. Jest to czynnik, jak i symptom niezmiernie ważny w diagnozie wypalenia nauczycieli – malejąca samoocena, wzrastający pesymizm zawodowy i niemoc w realizacji zadań zawodowych. Poczucie bycia potrzebnym i sens wykonywanej pracy wydają się niezmiernie ważne dla nauczyciela. Z kolei generują one przeciążenie fizyczne, psychiczne, społeczne i emocjonalne (poświęcanie się, dawanie z siebie wszystkiego w kontaktach z uczniami) nauczycieli silnie umotywowanych i zaangażowanych, którzy płoną swym

³⁹ Tamże.

⁴⁰ A.M. Pines, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 35.

⁴¹ P. Stawiarska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 19.

zapalem i werwą do pracy. O procesie utraty zapалу i rozwijającym się syndromie wypalenia zawodowego u wielu współczesnych nauczycieli traktuje książka o bardzo szerokim wieloaspektowym podejściu – opisach, analizach, wyjaśnieniach autorstwa J. Synal i J. Szempruch – *Od zapалу do wypalenia*⁴². Dotyka on osoby idealistycznie nastawione do pracy, napotyka bariery i doświadczające stresu, z którymi sobie nie radzą.

Interesujący i wartościowy model teoretyczny wypalenia zawodowego przedstawia P. Stawiarska, akcentując sposób postrzegania środowiska pracy, a w związku z tym indywidualne predyspozycje i psychospołeczne warunki pracy. W proponowanym modelu uwzględniono ocenę tego, czego spodziewa się nauczyciel w pracy w szkole, w oparciu o posiadaną wiedzę i pierwsze doświadczenia zawodowe. Istotne jest więc badanie nastawienia nauczycieli do zawodu i warunków pracy przed wejściem i po wejściu w zawód, czyli konfrontacja indywidualnych wyobrażeń z rzeczywistością i cechy środowiska społecznego⁴³.

Szerokie, interdyscyplinarne podejście do problematyki wypalenia przedstawia w swej najnowszej pracy M.K. Grzegorzewska⁴⁴, która od lat zajmuje się zagadnieniami zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli. W swoich badaniach ukazuje związek między zasobami a wypaleniem, które jest pochodną długotrwałego stresu i poczuciem zdrowia. Przede wszystkim poszukuje uwarunkowań tych zmiennych w kontekście praktycznego wykorzystania teorii zachowania zasobów S.E. Hobfolla⁴⁵ w profilaktyce wypalenia. Teoria ta mówi, że gromadzone zasoby nieodpowiednio wykorzystane i inwestowane prowadzą do wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz poczucia porażki w efektach. Autorka skupia uwagę na zjawisku stresu, którego doświadczają nauczyciele i potrzebie wzmacniania ich zasobów odpornościowych. Badaczka wyjaśnia, że „zjawisko stresu jest niezwykle złożone i wchodzi ono w konfigurację z wypaleniem zawodowym, poczuciem marginalizacji, doświadczeniem wykluczenia

⁴² J. Synal, J. Szempruch, *Od zapалу do wypalenia...*

⁴³ Tamże, s. 21–22.

⁴⁴ M.K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia...*

⁴⁵ Zob. S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006.

czy świadomością bezsensu życia. Jest konsekwencją zaniku projektów witalnych, będących z punktu widzenia aksjologii i teorii twórczości czymś konstytutywnym dla każdej jednostki ludzkiej, a w szczególności dla nauczycieli”⁴⁶.

Analizując różne stanowiska i koncepcje teoretyczne, można wskazać najważniejsze, specyficzne cechy wypalenia zawodowego u nauczycieli, takie jak: praca na rzecz innych ludzi oparta na bezpośrednich relacjach poprzez udzielanie im pomocy oraz wspieranie rozwoju; brak gotowej instrukcji skutecznych działań zawodowych wymagający dużej inicjatywy i samodzielności oraz wysokich kompetencji; często nadmierne, rozmyte wymagania pracy w kontekście trudnych realiów szkolnych; mało widoczne i mierzalne, często odroczone czy rozłożone w czasie rezultaty pracy; potrzeba ciągłego doskonalenia się i wysokiej profesjonalizacji działań; długotrwałe obciążenie emocjonalne trudnymi sytuacjami oraz problemami osób, dla których i z którymi nauczyciele pracują, duża odpowiedzialność za nich, przenoszenie problemów zawodowych do życia osobistego; rozmycie granicy praca – dom typowej dla nauczycieli; wysokie aspiracje a ograniczone możliwości; idealizacja pracy.

Jednak to nie czynniki fizyczne i psychospołeczne pracy wypalają bezpośrednio nauczycieli, ale głównie nieumiejętność w radzeniu sobie z nimi i długotrwałym stresem, a więc niewystarczające zasoby osobiste, kompetencje zaradcze i wsparcie innych – członków rodziny, przyjaciół, koleżanek i kolegów, przełożonych, psychologów i innych specjalistów.

Wielość i różnorodność koncepcji, modeli i ujęć wypalenia zawodowego w bardzo już bogatej objętościowo i treściowo interdyscyplinarnej literaturze naukowej, głównie na gruncie psychologii, teorii organizacji oraz coraz częściej pedagogiki i pedeutologii dowodzi, że nie ma jednej uniwersalnej definicji zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli. Przekonują o tym niemal wszyscy badacze zajmujący się tą problematyką. J. Synal i J. Szempruch wyjaśniają, że konceptualizacja zjawiska nie jest łatwa, bo obejmuje wiele płaszczyzn życia: indywidualną,

⁴⁶ Tamże, s. 11–12.

interpersonalną i instytucjonalną⁴⁷. Autorki powołują się na słowa niemieckiego psychologa M. Burisch, który twierdzi, że: „definiowanie wypalenia jest niczym próba określenia dokładnych granic wielkiej chmury”, bo często jest mylone z ogólnym kryzysem człowieka w pracy zawodowej, bez wyraźnej różnicy między nimi⁴⁸.

W świetle przeprowadzonej analizy literatury zagadnienia przyjmuję zatem, że wypalenie jest zjawiskiem typowym dla profesji pomocowych, do których należą nauczyciele. Jest charakterystyczne dla ludzi z wysokimi aspiracjami i płonących zapałem, jak mówi tytuł słynnej książki wspomnianych autorek: *Od zapału do wypalenia*⁴⁹. Bezpośredni kontakt z ludźmi dla organizowania im edukacji i wsparcia w rozwoju oraz brak instrukcji udzielania tej pomocy w pracy z dzieckiem, młodym człowiekiem czy osobą starszą wymaga wypracowywania własnej koncepcji i przepisu roli bycia skutecznym, co znacznie obciąża nauczycieli w dostrzeganiu szybkich rezultatów wkładanego trudu wychowywania, zagrażając wypaleniem w sytuacji napotkania różnych trudności i ograniczeń, z którymi sobie nie radzą. Jeśli bowiem nie radzą sobie z tym, co ich stresuje i wyczerpuje w pracy, nie mając wystarczającego wsparcia z zewnątrz, grozi im wypalenie zawodowe, które jednak nie rodzi się nagle, ale jest złożonym, długofalowym i wielowymiarowym, dynamicznym procesem. Proces wypalenia nauczycieli obejmuje sferę psychiczną, emocjonalną, która wiąże się z długotrwałym stresem, ale też towarzyszą mu: zaniżona samoocena, dystansowanie się od bezpośrednich kontaktów i zubożenie wobec potrzeb uczniów, utrata wiary w sens wysiłków, zanikające zaangażowanie w pracę i bierność. Procesowi wypalenia towarzyszy tzw. błędne koło wzajemnie i destruktywnie oddziałujących na siebie sfer: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonej samooceny, zaniku starań i aktywności. Za C. Maslach, H. Sęk i innymi zwolennikami trójkomponentowej definicji wypalenia

⁴⁷ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapału do wypalenia...*, s. 60.

⁴⁸ M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, s. 59; J. Synal, J. Szempruch, *Od zapału do wypalenia...*

⁴⁹ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapału do wypalenia...*

przyjmuję więc jego koncepcję, a poszczególne składniki wypalenia zostaną omówione w kolejnym punkcie (zob. rysunek 1).

1.2. Struktura i zakres wypalenia zawodowego nauczycieli

Przyjmując za merytorycznie zasadne i wyczerpujące rozumienie wypalenia zawodowego nauczycieli w aspekcie poznawczym, emocjonalno-oceniającym i behawioralnym, można powiedzieć, że wiążą się one ściśle z postawami nauczycieli wobec swojego zawodu i środowiska pracy. Na wypalenie zawodowe składa się zatem obojętny lub wrogi stosunek do osób, z którymi nauczyciel pracuje i dla których pracuje, poczucie braku sił i wyczerpanie emocjonalne, niska samoocena i pesymizm zawodowy, negatywny wizerunek siebie jako sprawcy procesów rozwojowych wychowanków, brak oczekiwanych rezultatów, bierność i wyłączenie. Z tego względu istotne jest omówienie trzech głównych składowych wypalenia: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych⁵⁰.

W literaturze naukowej badacze często powołują się na trójkomponentową definicję wypalenia zawodowego C. Maslach i S.E. Jackson⁵¹, które początkowo nazywały utratą troski o człowieka (w profesjach pomocowych), jako sekwencję wymienionych komponentów, występujących po sobie etapowo, będących zarazem fazami tego procesu. Jak pisze C. Maslach, „w trójskładnikowym modelu wypalenia obniżone poczucie dokonań osobistych odzwierciedla wymiar samooceny, a depersonalizacja stara się oddać wymiar relacji interpersonalnych”⁵². Jako pierwsze pojawia się wyczerpanie na tle emocjonalnym z racji wysokich ambicji, aspiracji i wymagań w pracy przy równoczesnym doświadczaniu różnych, trudnych do zniesienia przeszkód i barier. Podłożem zaburzonego postrzegania siebie i innych są głównie: długotrwały stres i nieumie-

⁵⁰ Głównymi reprezentantami stanowiska są C. Maslach i S.E. Jackson, a w Polsce H. Sęk i inni badacze.

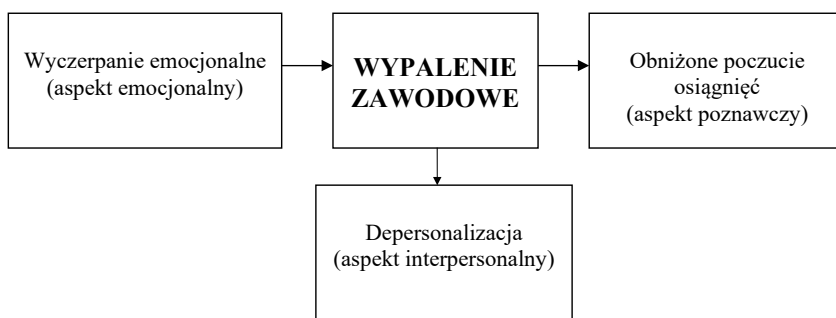
⁵¹ C. Maslach, S.E. Jackson, *The Measurement of Experienced Burnout*, „Journal of Occupational Behavior”, 1981, nr 2, s. 99–113; ciż, *The Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto 1986.

⁵² C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 25–26.

jętne radzenie sobie z nim w pracy, ilościowe i jakościowe przemęczenie obowiązkami zawodowymi i problemy natury emocjonalnej. Przyjmuje się, że obecność trzech występujących w logicznym układzie elementów wypalenia jest cechą odróżniającą go od innych następstw stresu zawodowego. Są osoby ograniczające badanie zjawiska wypalenia jedynie do wymiaru emocjonalnego lub tylko egzystencjalnego. Jednak dopiero całość objawów i następstw niekorzystnych czynników stresowych, wobec których nauczyciel jest bezradny, świadczy o stanie wypalenia. Często proces wypalenia rozpoczyna się od wyczerpania emocjonalnego, a depersonalizacja, poczucie braku kompetencji i niskich osiągnięć wydają się nieuchronną konsekwencją. Nie w każdym przypadku wyczerpanie uczuciowe jest najwcześniejszym etapem wypalenia, bo nie u wszystkich nauczycieli (czy szerzej – przedstawicieli zawodów pomocowych) ten proces przebiega tak samo. Każdy z nich ma swój świat wewnętrzny i spojrzenie na niego. Nie wszyscy też posiadają taki sam sposób reakcji na trudne warunki pracy, rozmyte role zawodowe, własne aspiracje i ambicje, motywację wewnętrzną i każdy inaczej je odbiera.

Wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne nauczycieli jest związane z indywidualnym przeżywaniem stresu zawodowego i zaburzoną komunikacją społeczną w szkole i poza nią. Jest skutkiem nadmiernego zaangażowania emocjonalnego nauczycieli w pracę, która jest służbą drugiemu człowiekowi, przez co wszelkie niepowodzenia traktowane są jak porażka osobista. Powstaje ono wskutek silnego, głębokiego przeżywania problemów wychowanków, wzbudzania u siebie nadmiernych emocji, wczuwania się w ich sytuację, poczucia odpowiedzialności za ich los oraz obwiniania siebie za niepowodzenia. Wyczerpanie emocjonalne traktowane jest jako pierwszy z symptomów procesu wypalenia zawodowego, przed którego rozpoczęciem nauczyciel odczuwa stan ogólnego przemęczenia, brak odnowy sił fizycznych i psychicznych, zwiększony wysiłek na realizację obowiązków i zadań, a wręcz utratę energii, wzmożoną męczliwość i drażliwość, zniechęcenie do pracy, zmniejszone zainteresowanie sprawami zawodowymi, potrzebami i problemami uczniów, wzrastający pesymizm, a nawet fatalizm, stałe napięcie psychofizyczne. Ten długotrwały stan emocjonalny, psychiczny i fizyczny charakteryzuje się

zmianami somatycznymi: chronicznym zmęczeniem, bólami głowy i innych części ciała, bezsennością, zaburzeniami gastrycznymi, układu oddechowego, krążenia itp.⁵³ Może prowadzić do sięgania po alkohol, papierosy czy narkotyki, powodując różne uzależnienia z racji poczucia wyeksploatowania uczuć i niemożności poradzenia sobie z obciążeniami zawodowymi przy ograniczonych siłach i braku wsparcia społecznego⁵⁴. Relacje składowych wypalenia, w koncepcji C. Maslach⁵⁵, przedstawione są na rysunku 1.



Rysunek 1. Trójczynniki model wypalenia zawodowego według C. Maslach

Źródło: J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń...*, s. 55

Drugim elementem, a także zakresem wypalenia zawodowego jest **depersonalizacja**, która wydaje się formą mechanizmu obronnego organizmu na wyczerpanie uczuciowe. Jest ona często konsekwencją negatywnych emocji, których nauczyciel doświadcza i stresu w pracy, z dużymi obciążeniami psychofizycznymi i bezradnością w działaniach zaradczych. Syndrom zobojętnienia nauczycieli ujawnia się w zaburzonych relacjach z innymi ludźmi, głównie z uczniami, ale i rodzicami, współpracownikami itp. Przybiera postać dystansu uczuciowego i behawioralnego, izolowania się i lekceważenia spraw uczniów, unikania bezpośrednich kontaktów, zobojętnienia

⁵³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 83–84.

⁵⁴ Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, w: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, Lublin 2007, s. 33.

⁵⁵ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*, Łódź 2007, s. 55. Zawarłam też w: M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

na ich potrzeby i problemy. Nierzadko dochodzi do obarczania uczniów za własne niepowodzenia i porażki, lekceważenia zadań i obowiązków, skracania czasu pracy, formalizowania dotychczas bliskich relacji, ośmieszania i agresji. W zaawansowanych stadiach wypalenia dochodzi do przedmiotowego traktowania i etykietowania uczniów, które przejawia się zwracaniem po nazwisku lub numerze dziennika, używaniem złośliwych słów i określeń. Ten sposób obrony przed narastającym stresem oraz zwiększenia psychicznego dystansu wobec osób, z którymi nauczyciel współpracuje, prowadzi do utrwalenia negatywnych zachowań, konfliktów, zaniku empatii, dialogu w szkole i podmiotowego traktowania uczniów. Depersonalizacja jest więc skutkiem załamania emocjonalnego oraz psychicznego nauczycieli i wydaje się bardzo „kosztowną” konsekwencją dla pracy szkoły, edukacji oraz rozwoju dzieci i młodzieży. Nie zawsze jednak depersonalizacja jest skutkiem wyczerpania emocjonalnego, a początkiem obniżonego poczucia własnych osiągnięć w pracy, której efekty są często rozmyte i rozłożone w czasie. Nie u każdego nauczyciela dzieje się bowiem tak samo, jak w opisanym modelu wypalenia zawodowego. Píše o tym C. Maslach⁵⁶, jak też inni późniejsi badacze zagadnienia⁵⁷.

Najbardziej zaawansowanym komponentem wypalenia jest **obniżenie poczucia dokonań osobistych i zanikające zaangażowanie nauczycieli w pracę**, którzy uzyskują coraz słabsze efekty, stają się pesymistycznie nastawieni do sensu podejmowanych wysiłków wychowawczych, a przez to sfrustrowani, osamotnieni, bezradni. Wiąże się ono z „poczuciem braku kompetencji, faktycznym spadkiem produktywności i osiągnięć w pracy. Staje się ono jednocześnie bodźcem, by pracować więcej, wkładać w zajęcia więcej wysiłku i stawiać sobie coraz wyższe wymagania. Pozytywne efekty takiego zachowania mają zwykle charakter krótkoterminowy, jednostka staje się z czasem mniej wydolna, popełnia więcej błędów w pracy i nie jest w stanie racjonalnie ocenić sytuacji, a poczucie spadku kompetencji tylko się nasila”⁵⁸. Nauczyciel będący na tym etapie wypalenia staje się

⁵⁶ C. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, s. 13–31.

⁵⁷ Por. P. Stawiarska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 13–15.

⁵⁸ Tamże, s. 14.

coraz bardziej bierny i obojętny na potrzeby uczniów i zdystansowany uczuciowo wobec udzielania im wsparcia i pomocy. Nie widzi sensu i efektów pracy z racji idealistycznego nastawienia do zawodu, ateoretycznego myślenia czy postawy konserwatywnej wobec rzeczywistości. O tych przyczynach wypalenia będę jednak pisać w dalszej części monografii. Świadomość braku satysfakcjonujących osiągnięć w pracy dydaktyczno-wychowawczej, poczucie klęski, rozczarowania, uczucie bezsilności, beznadziejności, niepewność własnych kompetencji, niechęć i spadek motywacji do pracy i postrzeganie swojego zawodu w negatywnym świetle powodują zmniejszoną aktywność i zaangażowanie nauczycieli w realizację zadań zawodowych, pokonywanie napotykanych przeszkód czy doskonalenie metod pracy. W relacji z uczniami, jak i współpracownikami wypalenie przejawia się w zachowaniach ucieczkowych i agresywnych⁵⁹. Nieumiejętność radzenia sobie ze stresem prowadzi do zaniku satysfakcji i identyfikacji z zawodem, a w efekcie do obniżenia jakości pracy, odchodzenia z zawodu⁶⁰. Wiąże się z tym negatywna samoocena nauczycieli, poczucie niemocy, brak pewności siebie, które mogą powodować ucieczki w inne problemy – chorobę, uzależnienia, stany depresyjne⁶¹.

Wypalenie zawodowe jako sekwencyjno-dynamiczny, samonapędzający się proces będący skutkiem napięcia spowodowanego rozbieżnościami między aspiracjami i motywacją a faktycznymi warunkami pracy definiuje większość badaczy. J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg, analizując wybrane koncepcje i modele wypalenia jak wielowymiarowy model C. Maslach, wypalenie w ujęciu społecznej psychologii poznawczej H. Sęk, wypalenie jako brak kompetencji C. Chernissa czy jako brak zasobów S.E. Hobfolla, wypalenie w perspektywie egzystencjalnej A.M. Pines, wypalenie jako skutek narastającego rozczarowania według J. Edelwicha i A. Brodsky'ego, wypalenie jako skutek błędnych oczekiwań S.T. Meiera, wypalenie w ujęciu socjologicznym T. Zbyrad, wypalenie jako poczucie braku uznania czy znaczenia według różnych

⁵⁹ H. Sęk, *Specyfika wypalenia u nauczycieli*, w: *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, red. H. Sęk, Poznań 1996, s. 128.

⁶⁰ C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 15.

⁶¹ M. Kocór, *Szkoła i nauczyciel...*

autorów, dochodzą do wniosku, że wszystkie koncepcje i ujęcia podkreślają ogromny zapal do pracy, trudne warunki ich realizacji w środowisku pracy oraz niemoc w radzeniu sobie z nimi i brak wsparcia. Powołują się na zintegrowany model wypalenia W.B. Schaufelego i D. Enzemanna jako skutek oddziaływań trzech czynników⁶².

Uogólniając, można powiedzieć, iż jedni autorzy są zdania, że to kryzys uczuciowy odgrywa najbardziej destruktywną rolę w funkcjonowaniu zawodowym nauczyciela, inni zaś, że depersonalizacja jest punktem kulminacyjnym procesu wypalenia. Jeszcze inni znawcy zagadnienia uważają, że dopiero wystąpienie wszystkich trzech kryzysów rodzi wypalenie. Myślę jednak, że nie każdy przechodzi tę samą drogę załamania i kryzysu. Jedni wypalają się z powodu długotrwałego stresu i bezradności w pracy, inni z racji całkowitego oddania się pracy i traktowania wszelkich problemów i niepowodzeń zawodowych jako porażka osobista. Szybkie załamywanie się w sytuacjach trudnych i kryzysowych następuje zwykle z powodu mało dynamicznej postawy, braku kompetencji zaradczych i wsparcia innych. Nauczyciele załamują się, uświadamiając sobie, że wkładany w pracę duży wysiłek jest niewspółmierny do osiągniętych efektów, inni zaś z racji niewystarczających kompetencji do pełnienia trudnej, mało sprecyzowanej roli, nadmiernych wymagań, oddalonych w czasie efektów i przeszkód: organizacyjnych, materialno-finansowych, prawnych, świadomościowych⁶³ lub kulturowych. W zapobieganiu i eliminowaniu skutków opisywanego zjawiska należy więc uwzględniać wszystkie czynniki, niezależnie od tego, który z nich zapoczątkował syndrom wypalenia.

W wyjaśnianiu mechanizmów powstawania wypalenia zawodowego u nauczycieli jedno jest pewne, że powodują go wyczerpanie uczuciowe, brak wiary we własne siły i wsparcia innych, a przede wszystkim ustawiczny stres zawodowy, z którym nauczyciel nie może sobie poradzić – odreagować go poza pracą, nabierać sił psychicznych i fizycznych do walki z przeszkodami i niepowodzeniami. Niektórzy mówią, że żeby się wypalić – trzeba się palić, płonąć, czyli być uczuciowo i fizycznie

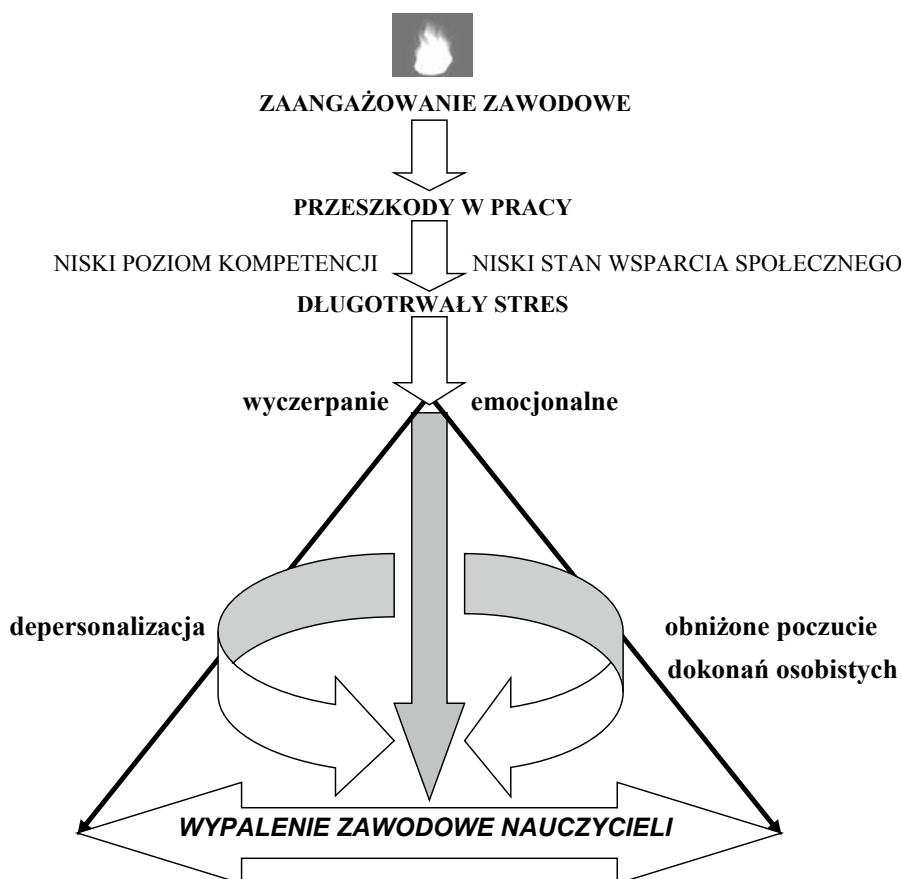
⁶² J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*, s. 23–32.

⁶³ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

zaangażowanym w pracę oraz gotowym do dawania siebie innym, tzn. uczniom wychowankom, bo jest ono istotą zawodu nauczyciela, choć w granicach zdrowego rozsądku. Zaburzona sfera uczuciowa ma swoje konsekwencje w unikaniu bezpośrednich kontaktów, „skrywaniu się za parawanem wypalenia”, czyli bycia niedostępnym dla uczniów, lekceważenia ich potrzeb, uczuć i problemów, etykietowania, rozkazowania i przedmiotowego traktowania. Natomiast dalsze konsekwencje rozwoju zjawiska dotyczą sfery poznawczo-oceniającej i behawioralnej nauczyciela, któremu opadły już siły. Czuje się zniechęcony, zagrożony, załamany, bierny i bezradny. Wypalone uczucia prowadzą do depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, czyli wypalenia w sferze decyzji i działań nauczyciela. Może jednak stać się i tak, że depersonalizacja wzmacnia pesymizm zawodowy i niechęć do pracy lub też odwrotnie niska samoocena zawodowa nauczyciela i malejące zaangażowanie w pracę skutkują poczuciem osamotnienia i zagubienia, zamknięciem się w sobie, obojętnością, a nawet wrogością wobec uczniów, których ma wspierać w rozwoju oraz innych podmiotów – nauczycieli, dyrektora, rodziców. Depersonalizacja ze strony wypalającego się nauczyciela może przenosić się też na sferę pozazawodową – na członków rodziny, przyjaciół, kolegów. Takie rozumienie mechanizmów wypalenia i ich relacji przedstawiłam na rysunku 2. Musimy bowiem pamiętać, że zawód nauczyciela-wychowawcy-pedagoga wymaga specyficznych cech osobowości i postaw, zaangażowania emocjonalnego i behawioralnego, bezpośredniej komunikacji z uczniem (często trudnym, mało zdyscyplinowanym, nadpobudliwym, zaniechanym środowiskowo, pochodzącym z rodziny o niskim statusie społecznym, z niepełnosprawnością), a także z innymi podmiotami środowiska, w tym w szczególności z krytykancko nastawionymi rodzicami. Dlatego trudno precyzyjnie ustalić i odpowiedzieć na pytanie, co jest dla danego nauczyciela szczególnie obciążające i wypalające. Jak długotrwały stres i objawy wypalenia są przez niego sygnalizowane – czy jest to sfera fizyczna, psychiczna czy emocjonalna?

Jak podają J. Synal i J. Szempruch, „z racji wielości i różnorodności objawów składających się na syndrom wypalenia zawodowego należy

pamiętać, że wystąpienie jednego lub nawet kilku z nich nie jest jednoznaczne z wypaleniem. Niezbędna jest pogłębiona autodiagnoza różnicująca, wykluczająca wystąpienie innych zaburzeń psychofizycznych oraz prowadzenie obserwacji własnych reakcji, kiedy dane symptomy się pojawiają czy też nasilają. Zawsze należy je traktować poważnie i podejmować działania zaradcze⁶⁴.



Rysunek 2. Mechanizm powstawania wypalenia zawodowego i jego komponenty

Źródło: opracowanie własne

⁶⁴ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia...*, s. 65.

Sumując, należy podkreślić, że zagadnieniem wypalenia zawodowego nauczycieli zajmuje się wiele nauk: pedagogika, w tym pedeutologia, psychologia, socjologia. Dorobek różnych badaczy oparty jest na ogólnej teorii wypalenia – wiele lub jednoczynnikowej. Znaczny wkład w rozpoznanie i wyjaśnienie problemu wypalenia zawodowego na gruncie polskim należy przypisać psychologii społecznej, którą reprezentuje H. Sęk. Pierwsze jej badania i publikacje na ten temat pojawiły się na początku lat dziewięćdziesiątych. Autorka uznała, że wypalenie zawodowe dotyka często osoby pracujące w sytuacji przewlekłego stresu o dużym nasileniu, który przerasta ich zasoby odpornościowe. Stres ten jest rozumiany jako „dynamiczna sekwencja powiązanych procesów interpretacji i wartościowania stresorów (ocena pierwotna), oceny własnych kompetencji i zasobów (ocena wtórna) oraz powtórnej oceny skuteczności sposobów zmagania się z obciążeniem występującym w pracy zawodowej wymagającej bliskich kontaktów emocjonalnych i troski o dobro ludzi”⁶⁵. Zatem główną siłą sprawczą wypalenia jest niepowodzenie, nieumiejętność, nieskuteczność radzenia sobie ze stresem i obciążeniami w pracy. Wypalenie jest następstwem długotrwałego stresu niezmodyfikowanego aktywnością zaradczą nauczyciela⁶⁶. Dzieje się tak, ponieważ gros kandydatów na nauczycieli oraz osób wkraczających w zawód nie jest świadomych trudnych realiów szkolnych. Wielu z nich jest często idealistycznie (teoretycznie) nastawionych do swej złożonej roli. Stąd wszelkie niepowodzenia traktują jako porażkę osobistą, doznając przy tym rozczarowania i apatii. Przy braku umiejętności odreagowania nagromadzonych emocji i eliminowania źródeł stresu oraz przy małej świadomości i otwartości na wsparcie i pomoc innych dochodzi do frustracji, poczucia osamotnienia, wyczerpania sił i motywacji do pracy o rozlicznych skutkach dla nauczycieli, jak i uczniów jako adresatów działań pedagogicznych.

⁶⁵ Cyt. za: H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń-Poznań 1994, s. 327.

⁶⁶ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 245–275; też, *Szkola i nauczyciel...*

1.3. Wypalenie zawodowe jako proces i jego symptomy

Wypalenie zawodowe jest dynamicznym procesem o różnych etapach nasilenia i rozwoju. Zależą one od czasu trwania tej „zawodowej choroby” i stopnia dysponowania wewnętrznym potencjałem oraz zrozumienia i wsparcia innych. W stadium początkowym wypalenia nauczyciel jest bardzo zaangażowany w pracę, gdyż chce być efektywny, co szybko zostaje dostrzeżone i wykorzystane przez innych współpracowników czy przełożonych. W konsekwencji jest on obarczany coraz bardziej trudnymi i nowymi zadaniami. Pochwały bywają kuszące, jednak gdy uznanie skończy się, albo fizyczny i psychiczny wysiłek przez dłuższy czas przekraczają indywidualne granice obciążenia takiego nauczyciela, powstaje ryzyko wypalenia zawodowego. Zachwiana zostaje wtedy równowaga pomiędzy ponoszonym nakładem pracy a satysfakcją zawodową i życiową⁶⁷.

Jak zauważają J. Synal i J. Szempruch, „wielość ujęć wypalenia zawodowego wskazuje, że konceptualizacja zjawiska nie jest łatwa, gdyż obejmuje ono wiele płaszczyzn, w tym indywidualną, interpersonalną i instytucjonalną”⁶⁸. I tak M. Burisch⁶⁹ wymienia 130 objawów wypalenia charakterystycznych też dla zjawisk psychosomatycznych, jak depresja, zmęczenie psychiczne, kryzys egzystencjalny, stres zawodowy itp. Jednak są one typowe dla wszystkich ludzi i wielu zawodów, wypalenie zaś dotyka osoby pracujące w zawodach pomocowych.

J. Edelwich i A. Brodsky opisują drogę prowadzącą do wypalenia, którą przechodzą też nauczyciele od momentu rozpoczęcia pracy. Składa się na nią pięć etapów:

- 1) **Entuzjizm**, który cechuje nauczycieli mających: wiele sił i energii, poczucie misji i idealistyczne nastawienie do zawodu oraz wielkie nadzieje na realizację ambitnych, choć trudnych celów. Są skłonni do przeceniania swoich możliwości. Jeśli jednak nie znajdują wsparcia dla

⁶⁷ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007, s. 169.

⁶⁸ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapалу do wypalenia...*, s. 60–61.

⁶⁹ M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii...*, s. 50–60.

podejmowanych działań i napotykają trudne i liczne przeszkody, ich wiara i zapal do pracy gasną. Spada chęć dalszych wysiłków i poświęceń oraz zaangażowanie.

- 2) **Stagnacja**, często nazywana fazą „zawieszenia broni”, która następuje, gdy nauczyciele odczuwają, że ich szczytne ideały nie mają pokrycia w rzeczywistości, a osobiste cele, potrzeby życiowe i rozwojowe nie są zaspokajane, brak im wsparcia i uznania ze strony zwierzchników, współpracowników, rodziców itp. W wyniku doświadczeń wzrasta ich krytycyzm i rozczarowanie warunkami, efektami pracy. Swoje mało realne oczekiwania i cele korygują w wyniku konfrontacji z trudną rzeczywistością, tracą zapal do pracy.
- 3) **Frustracja**, która sygnalizuje poważny kryzys, w którym nauczyciele kwestionują swoją rolę i poczucie sprawstwa oraz wpływ na jakość pracy szkoły. Podważają własne kompetencje, efektywność i sens podejmowanych dotąd wysiłków. Nasilenie tych negatywnych emocji jest proporcjonalne do odczuwanej deprywacji potrzeb. Faza frustracji wydaje się kluczowa w procesie wypalenia. Poczucie niespełnienia, ciągły stres bez odreagowania i wsparcia powodują regulowanie przykrych stanów przy pomocy leków, używek, agresji.
- 4) **Apatia** jest zaawansowanym etapem, istotą wypalenia, gdyż sfrustrowani, zmęczeni bez widocznych efektów pracą nauczyciele stają się coraz mniej wrażliwi i empatyczni wobec uczniów – ich potrzeb i problemów, unikają bezpośrednich z nimi kontaktów. W tej fazie pojawia się skłonność do izolacji, wycofywania się z zaangażowania w pracę w sensie fizycznym i psychicznym. Następują przechodzenie z udzielania pomocy do jedynie „doglądania” czy tylko nadzorowania uczniów, opór przed codziennym uczęszczaniem do pracy, zwiększona absencja oraz lekceważenie obowiązków. W sferze psychicznej odczuwa się niechęć do bezpośrednich kontaktów z uczniami, jak i ze współpracownikami, przełożonymi, bliskimi. Za swoje niepowodzenia i porażki nauczyciele obarczają czynniki zewnętrzne. W pracy coraz bardziej przeważają: schematyzm, rutyna, dekoncentracja, zobojętnienie na sprawy nie tylko zawodowe, ale rodzinne i osobiste, co skutkuje dalszym wypalaniem się.

- 5) **Syndrom wypalenia** pojawia się, gdy występuje brak reakcji ze strony zwierzchników, współpracowników i grup wsparcia dla sfrustrowanych, przygnębionych pracą nauczycieli. Pogłębia się wówczas kryzys psychiczny i fizyczny, prowadząc do wyczerpania, z którego trudno wyjść bez uświadomienia sobie wagi problemu i chęci terapii. Wypalający się nauczyciele potrzebują pomocy psychologicznej, niekiedy i psychiatrycznej, by nie doszło do depresji, zmiany, odejścia lub porzucenia zawodu⁷⁰. Stan ten wymaga uświadomienia sobie konieczności **interwencji** i udzielenia natychmiastowej pomocy celem: minimalizowania skutków wypalenia, poszukiwania zmian i rozwiązań zaistniałych problemów, wyeliminowania sytuacji patowej, w której znalazł się nauczyciel. Pomoc jest tym trudniejsza, im bardziej zaawansowana jest faza wypalenia⁷¹.

Oznacza to, że z każdym dniem kryzys nauczyciela pogłębia się i rozszerza się na inne sfery jego życia i funkcjonowania, powodując problemy: emocjonalne i psychiczne, a nawet fizyczne czy też rodzinne oraz osobiste, zawodowe i społeczne w postaci agresji, alienacji, konfliktów interpersonalnych itp. Jednak proces wypalenia nie przebiega u wszystkich nauczycieli jednakowo i nie wszystkie objawy są tak samo nasilone u każdego z nich. Zależy to od indywidualnych predyspozycji odpornościowych oraz cech środowiska pracy i życia.

Fizyczne objawy wypalenia obejmują ciągłe, narastające poczucie zmęczenia, zaburzenia snu i łaknienia, częste zachorowania bez rozpoznawalnych przyczyn, nadużywanie leków, alkoholu, palenie tytoniu, a nawet narkotyzowanie się, zmniejszenie aktywności fizycznej itp.

Z kolei wyczerpanie emocjonalne i psychiczne przejawia się w: zmianach nastroju, napadach złości, rozdrażnieniu, trudnościach w koncentracji uwagi, w niskiej samoocenie nauczycieli, nawracających lękach, niechęci, obojętności i wrogości wobec innych, poczuciu pustki, bezradności i osamotnienia. W krańcowym przebiegu może dojść do depresji,

⁷⁰ J. Edewich, A. Brodsky, *Training Guidelines: Linking the Workshop Experience to Needs on and off the Job*, w: *Job Stress and Burnout*, red. W.S. Paine, Beverly Hills 1982.

⁷¹ Fazy te opisuje też S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb...*, s. 23.

prób samobójczych i odejścia z zawodu z wszelkimi konsekwencjami rodzinnymi i osobistymi.

Do najczęstszych objawów wypalenia zawodowego amerykańscy badacze C. Maslach, S.E. Jackson⁷², W.B. Schaufeli i M.P. Leiter⁷³, jak i inni znawcy zagadnienia zaliczają:

- wyczerpanie fizyczne jako ciągle zmęczenie bez jawnej przyczyny, utrata wagi, apetytu;
- bezsenność, trudności ze snem, której nie znał i nie doświadczał wcześniej nauczyciel;
- napięcie mięśni i towarzyszący im ból bez przyczyny, problemy gastryczno-żołądkowe;
- częste bóle głowy o narastającej sile i częstotliwości, migrenowe itp.;
- zamartwianie się pracą, przenoszenie jej problemów do życia rodzinnego, osobistego;
- obciążenie obowiązkami i niemożność poradzenia sobie z nimi ilościowo i jakościowo;
- narastająca niepewność i niezdecydowanie w podejmowaniu decyzji i działań;
- rosnąca niecierpliwość i irytacja w stosunku do adresatów działań edukacyjnych, jak i współpracowników, częste wybuchy złości, niestabilność i drażliwość emocjonalna;
- oskarżanie innych za widoczne lub odczuwane niepowodzenia, szukanie winy poza sobą;
- jednocześnie wzrastające poczucie winy za niską jakość, niepowodzenia, stres w pracy,
- utrata zainteresowania podopiecznymi, wychowankami, tłumienie pozytywnych uczuć;
- utrata entuzjazmu i coraz bardziej instrumentalne zachowania, mechaniczne i sztuczne wykonywanie swoich obowiązków i zadań, spadek jakości pracy, nuda, rutyna, schematyzm;

⁷² C. Maslach, S.E. Jackson, *The Maslach Burnout...*

⁷³ C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter, *Job Burnout*, „Annual Review of Psychology”, 52, 2001, s. 397–422.

- rosnący pesymizm dotyczący zmiany na lepsze, niechęć do nowych idei, pomysłów, podważanie sensu angażowania się w sprawy uczniów i pracy wychowawczo-dydaktycznej;
- inercja, występowanie problemów z codziennym wykonywaniem obowiązków i zrobieniem czegokolwiek, co dotąd nie sprawiało problemów;
- występujące u niektórych osób ucieczki w alkohol, papierosy, narkotyki, środki uspokajające i rozwijające się uzależnienia, zastępowanie problemów doraźnymi działaniami;
- ucieczka w samotność, rosnąca izolacja, unikanie kontaktów towarzyskich, problemy w komunikowaniu się z innymi podmiotami, których dotąd nie doświadczali nauczyciele⁷⁴.

Szczegółowa analiza przebiegu i objawów wypalenia zawodowego u nauczycieli skłania do wniosku, że jest to proces rozłożony w czasie, narastający, wpływający destrukcyjnie na różne ich sfery osobowości. Z uwagi na stopień wyrządzonej szkody wyróżnia się trzy etapy:

- **Wypalenie zawodowe pierwszego stopnia** jako stadium ostrzegawcze „choroby”. Niedyspozycja w postaci nawracającego zmęczenia fizycznego, bólów głowy, beśsenności jest możliwa do usunięcia poprzez krótki wypoczynek, ucieczkę w hobby, odciążenie w pracy.
- **Wypalenie drugiego stopnia** mające dłuższy przebieg, gdyż dochodzą do niego wybuchy irytacji, pogardliwe odnoszenie się do innych, gorsza jakość pracy. Potrzebny jest więc dłuższy wypoczynek w postaci urlopu, zmiana zainteresowań, pomocne jest wsparcie bliskich w radzeniu sobie z niepowodzeniami, przykrymi stanami, zmęczeniem, zmianami nastroju.
- **Trzeci stopień wypalenia** występuje, gdy stres, niemoc i wyczerpanie emocjonalne mają już chroniczny charakter, dotykając zdrowia fizycznego i psychicznego, zachowań nauczyciela, które zaburzają jego relacje społeczne. Poczucie osamotnienia towarzyszy jego życiu rodzinnemu i stosunkom koleżeńskim. Istotne są na tym etapie

⁷⁴ B. Mańkowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 159–161.

profesjonalna pomoc: psychologa, terapeuty, a w skrajnych przypadkach zmiana pracy, terapia indywidualna lub grupowa⁷⁵.

W powstawaniu syndromu wypalenia w zawodach służb społecznych (w tym w pracy nauczyciela), których istotą jest bezpośrednia interakcja i pomoc drugiemu człowiekowi, można wyróżnić za H.J. Freudenbergerem i G. Northem⁷⁶ bardziej szczegółowe stadia rozwojowe:

- Stadium pierwsze to przymus ciągłego udowadniania własnej wartości i bycia efektywnym z uwagi na zbyt duże oczekiwania wobec siebie. Zmniejsza się u nauczycieli na tym etapie gotowość akceptowania swoich sił, możliwości i ograniczeń aż do momentu uświadomienia cienkiej granicy między dążeniem do efektywnego działania a przymusem bycia efektywnym. Nauczyciele sami wyznaczają sobie w związku z tym tempo pracy zawodowej i życia.
- Stadium drugie, w którym wzrasta zaangażowanie nauczycieli w wykonywaną pracę. Uświadamiają sobie, że wszystko trzeba robić samemu i wkładać dużo wysiłku, by udowodnić wysokie kompetencje. Na tym etapie następuje delegowanie zadań, które pochłania wiele czasu nauczycieli, staje się uciążliwe i rodzi poczucie zagrożenia własnej niezbędności.
- Stadium trzecie, w którym dochodzi do zaniedbywania osobistych potrzeb: odpoczynku, odprężenia, kontaktów towarzyskich, seksualnych i innych, spychanie ich na dalszy plan czy ogólne zaniechanie, a w konsekwencji brak poczucia takich potrzeb. W tym stadium może dochodzić do intensywnego spożywania alkoholu, nadmiernej ilości kawy, palenia papierosów itp.
- Stadium czwarte, gdy występuje zaburzona proporcja między potrzebami wewnętrznymi a wymogami zewnętrznymi tzw. przymusami, powodując zmniejszenie energii, a w końcu jej wyczerpanie. Dochodzi do „potknięć” nauczycieli, np. spóźnień, mylenia terminów spotkań. Istotne jest na tym etapie, by nie tłumaczyć niewłaściwego zachowania

⁷⁵ S. Kozak, *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa 2009, s. 160–161; M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

⁷⁶ H.J. Freudenberger, G. North, *Burn-out bei Frauen, über das Gefühl des Ausgebranntseins*, Frankfurt 2002.

jedynie przeciążeniem obowiązkami i pracą, ale dostrzegać własny udział w nasilającym się wyczerpywaniu sił.

- Stadium piąte, w którym ma miejsce negatywne przewartościowanie celów życiowych nauczycieli. Kontakty społeczne stają się dla nich ciężarem. Stąd konieczne są sygnały ze strony bliskich, przyjaciół, znajomych, aby uświadomić nauczycielom zmiany na gorsze.
- Stadium szóste charakteryzuje się dalszą izolacją społeczną, brakiem cierpliwości, postępującą agresją i nietolerancją wypalających się zawodowo nauczycieli. Spada ich aktywność, pojawiają się dolegliwości fizyczne, dystans uczuciowy wobec innych, brak empatii i gotowości pomocy. Potrzebna jest ingerencja specjalisty: psychologa, terapeuty itp.
- Stadium siódme obejmuje wycofywanie się, wyobcowanie, rezygnację z planów, utratę wiary w siebie i w pomoc innych. Dezorientacja zawodowa i życiowa spycha nauczycieli w świat używek i agresji. Osoby, z którymi mają współpracować, stają się obciążeniem i złem koniecznym.
- Stadium ósme, w którym postępuje proces degradacji, izolacji społecznej i wycofywania się. Następują reakcje paranoidalne. Próby ingerencji i pomocy innych są odbierane jako atak.
- Stadium dziewiąte, gdy nauczyciele funkcjonują już automatycznie, następuje degradacja osobowości; przymus bycia wypalonym i brak poczucia wpływu na zmianę trudnej sytuacji.
- Stadium dziesiąte charakteryzuje: poczucie wewnętrznej pustki, lęk i fobie przed innymi ludźmi, próby zastępowania potrzeb, nagłe zmiany nastroju, ataki paniki i obojętność.
- Stadium jedenaste – oprócz zmienności nastroju dochodzą: rozpacz, wyczerpanie emocjonalne, stany depresyjne i apatia nauczycieli, a nawet myśli samobójcze.
- Stadium dwunaste to wypalenie pełnoobjawowe objawiające się wyczerpaniem psychicznym, fizycznym i emocjonalnym, pojawiającymi się chorobami układu sercowo-naczyniowego, pokarmowego itp.⁷⁷

⁷⁷ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing...*, s. 169–171; S. Kozak, *Patologie w środowisku...*, s. 158–159.

Podobne, choć bardziej ogólne etapy wypalenia zawodowego nauczycieli zaproponowali psychologowie American Psychology Association:

- Miesiąc miodowy – typowy dla początkowego okresu zauroczenia pracą nauczyciela i pełnej satysfakcji z osiągnięć zawodowych. Charakteryzują go: energia, optymizm i entuzjazm.
- Przebudzenie, w którym nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że niemożliwa jest idealistyczna ocena pracy zawodowej, stąd pracują jeszcze bardziej intensywnie, starając się, by nie został zburzony ich obraz pracy oraz podważone posiadane postawy i kompetencje.
- Szorstkość związana ze zwiększonym wysiłkiem pracy nauczyciela, który skutkuje unikaniem kontaktów społecznych ze współpracownikami, z wychowankami i rodzicami.
- Wypalenie pełnoobjawowe oznaczające wyczerpanie psychofizyczne nauczyciela, poczucie osamotnienia, chęć wyzwolenia się z emocjonalnej pustki, depresji oraz ucieczki z zawodu.
- Odradzanie się jest okresem terapii wypalenia i ograniczania jego drastycznych skutków⁷⁸.

W powyższym podziale autorzy uwzględnili proces odnowy i zahamowania wypalenia. Musimy jednak pamiętać, że działania terapeutyczne wymagają diagnozy problemów i sił tkwiących w „chorej” jednostce, dzięki którym mogłaby „zdrowieć” przy wsparciu innych – bliskich, współpracowników, przełożonych czy specjalistów. Ich działania powinny być nakierowane na środowisko pracy i życia nauczycieli. Nie jest to jednak sprawą łatwą i natychmiastową, gdyż wymaga rozpoznania czynników sprawczych, którymi można manipulować. Dlatego też uważam, że ostatni z wyróżnionych etapów – odradzanie się – nie wchodzi w proces wypalenia, ale reakcji na problem i jest niezmiernie istotny przy potwierdzonej (auto)diagnozie problemów, ograniczeń, ale też potencjału jednostki i środowiska pracowniczego, rodzinnego.

Z uwagi na powyższe warto przytoczyć stanowisko J. Fenglera. Autor ten wyróżnia dziesięć stopni wypalenia, które niewątpliwie można odnieść do stanu nauczycielskiego. Są nimi: grzeczność i idealizm, przepracowanie,

⁷⁸ *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. 6, s. 85.

zmieniająca się uprzejmość, poczucie winy z tego względu, zwiększona troska by być grzecznym i solidnym, brak sukcesów, bezradność, utrata nadziei, wyczerpanie – niechęć do innych, apatia, złość i wypalenie jako etap ostatni⁷⁹.

Głównym syndromem wypalenia zawodowego nauczycieli jest brak troski o los uczniów i narastający dystans wobec ich potrzeb, problemów i bezpośrednich kontaktów. Nauczyciel zdaje sobie sprawę ze swojej trudnej sytuacji, ale traci wiarę we własne siły, dlatego sam nie jest w stanie pokonać napotykanych trudności. Pojawia się chęć wycofania się zamiast prób zmiany sytuacji. Wypalenie nasila się, im dłużej nauczyciel pozostaje w destrukcyjnie działającym środowisku. Staje się bezradny wobec narastających problemów, a jeśli nie otrzymuje wsparcia z zewnątrz – to błędne koło się zamyka. Do najważniejszych symptomów wypalenia należy wobec tego zaliczyć szczególną aktywność (słynne powiedzenie: „aby się wypalić, trzeba płonąć”), po której następuje stres z powodu przeciążenia pracą i napotykanych w niej barier, zniechęcenie i wyczerpanie emocjonalne, poczucie niemocy, bierność i bezradność, niepokój wewnętrzny, zmienność nastroju, zaniżona samoocena, pogarszające się relacje z innymi, silne pragnienie zmiany sytuacji kryzysowej, z której trudno samemu wyjść bez wsparcia i profesjonalnej pomocy. Konieczne jest zatem rozpoznawanie i eliminowanie czynników powodujących wyczerpywanie sił psychicznych i fizycznych oraz walka z nimi. Jest ona procesem długofalowym, wieloaspektowym obejmującym jednostkę i środowisko.

S.M. Litzke i H. Schuh w książce *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe* wyjaśniają, że zjawisko to następuje w wyniku zachwianej równowagi między wymogami społeczeństwa a możliwością ich realizacji i zdolnością do znoszenia owych obciążeń zawodowych. Tak jest również w przypadku nauczycieli, wobec których stawiane są coraz większe wymagania i zadania, a warunki ich realizacji nie sprzyjają osiągnięciu zamierzonych skutków. Niska jest też gratyfikacja wysiłków nauczycieli-wychowawców. Możliwość i zdolność wykonywania tego trudnego zawodu zależy jednak od indywidualnych cech i predyspozycji nauczyciela, umiejętności

⁷⁹ J. Fengler, *Pomaganie mężczyznom*, Gdańsk 2001, s. 90.

prawidłowego wykorzystania jego sił i potencjału, dbałości o ich regenerację, sposobów odreagowania nagromadzonych negatywnych emocji w wyniku oddziaływania czynników stresujących, na które nauczyciele mają ograniczony wpływ itp. Wypalenie jest więc procesem, który rozwija się powoli. Pierwsze sygnały ostrzegawcze są nierzadko przez nauczycieli lekceważone lub źle interpretowane. Aby się wypalić, piszą wspomniani autorzy, trzeba najpierw „płonąć żądzą działania, zapalić się do czegoś”. Dlatego też zagrożeni wypaleniem są przede wszystkim nauczyciele, których postawy zawodowe odznaczają się:

- angażowaniem się w pracę całym sercem,
- dużymi oczekiwaniami względem własnej osoby,
- negowaniem własnych granic obciążenia zawodowego,
- spychaniem na dalszy plan osobistych potrzeb i interesów,
- dobrowolnym i chętnym przejmowaniem obowiązków i zadań⁸⁰.

Są to uwarunkowania podmiotowe odnoszące się głównie do cech osobowych, stylów myślenia, pracy i życia nauczycieli zagrożonych wypaleniem, wypalających się i już wypalonych zawodowo. Jednakże rozwijający się proces wyczerpania emocjonalnego i behawioralnego jest wynikiem oddziaływań niekorzystnych czynników, które biorą się też z cech środowiska pracy i życia. Te wszystkie czynniki: podmiotowe i pozapodmiotowe, wewnętrzne i zewnętrzne, pedagogiczne i pozapedagogiczne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe, osobowo-mentalne i inne wymagają jednak odrębnego potraktowania⁸¹.

Syndrom wypalenia zawodowego nie dotyczy jednak wszystkich nauczycieli, którzy pracują w podobnych warunkach i stresie, napotykają te same trudności i sytuacje. Jedni są bowiem bardziej odporni na stres, wykorzystują kompetencje zaradcze i wsparcie społeczne, a inni stają się bezradni. Powstają zatem pytania: Jakie są główne przyczyny i źródła wypalenia zawodowego nauczycieli? Jakie czynniki wywołują stres i apatię, z którymi nie mogą sobie poradzić? Dlaczego jedni się wypalają, a inni pracują prawidłowo i nie poddają się wpływowi niekorzystnych cech środowiska? Jakie więc cechy

⁸⁰ S.M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing...*, s. 169.

⁸¹ Szerzej w: M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

nauczycieli destruktywnie wpływają na ich funkcjonowanie i wzmagają kryzys emocjonalny, prowadząc do wypalenia? Jakie są też zewnętrzne przyczyny ustawicznego stresu, niemocy i bezradności zawodowej pedagogów?

Istnieje bogata literatura i prowadzi się wiele badań nad stresem w pracy i kryzysem nauczycieli w postaci wypalenia zawodowego. Ogółem występuje powszechna zgoda i przekonanie, że na kryzys zawodowy nauczyciela wpływają charakter pracy, stopień emocjonalnego zaangażowania, specyfika szkoły i jej problemów, duża osobista odpowiedzialność, a z drugiej strony brak bezpośrednio obserwowalnych efektów pracy, które są rozłożone w czasie, nadmierne wymagania, nie zawsze adekwatne do możliwości i kompetencji nauczycieli, zbyt wiele obowiązków, które powodują przeciążenie pracą, zły styl zarządzania i organizacji pracy, nieprzyjazna atmosfera w szkole, niezdrowa rywalizacja i złe relacje, niski prestiż zawodu itp.⁸² Czynniki te wywołują stres, z którym nauczyciele często sobie nie radzą. Jest to tym bardziej trudne, gdy brakuje im zrozumienia i wsparcia środowiska. Bezradność nauczycieli wobec negatywnych skutków stresu często prowadzi do wypalenia, stąd warto bliżej zastanowić się nad związkiem stresu z wypaleniem zawodowym uczących.

1.4. Stres a wypalenie zawodowe

Istnieją profesje, w których bardziej od innych zawodów odczuwa się natężenie stresu i konsekwencje z nim związane. Są to tzw. zawody „pomocowe” oparte na służbie drugiemu człowiekowi i w związku z tym obciążające emocjonalnie. Bez wątpienia zalicza się do nich pracę nauczyciela obciążoną dużym wysiłkiem i niepowodzeniami z uwagi na wysokie oczekiwania społeczne przy trudnych realiach oświaty. Udzielanie pomocy innym wymaga bycia silnym oraz odpowiedzialnym za ich los i problemy, które często stresują i wyczerpują emocjonalnie głównie, jeśli efekty działań są mało widoczne lub oddalone w czasie. Jest ono tym bardziej trudne i stresujące, gdy nie ma gotowego przepisu roli bycia dobrym

⁸² M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 245–275; też, *Szkola i nauczyciel...*

skutecznym pedagogiem, bo każda sytuacja jest inna, każdy uczeń ma inne potrzeby i możliwości. Bez konstruktywnego radzenia sobie ze stresem oraz przy niewystarczającym wsparciu innych, staje się on główną siłą sprawczą wypalenia i wyczerpywania sił.

Termin „stres” ma swój rodowód w naukach biologicznych i sięga pierwszej połowy XX wieku. Jego prekursorem był fizjolog Walter B. Cannon, który posłużył się określeniem „wielkiego stresu emocjonalnego” jako reakcji organizmu na zagrożenie w celu jego przetrwania⁸³, adaptacji do sytuacji. Natomiast główną rolę w upowszechnieniu problematyki stresu należy przypisać koncepcji Hansa Selye’a traktującego stres jako nieswoiste reakcje psychofizjologiczne organizmu na wszelkie wymagania i działanie szkodliwych czynników⁸⁴.

Zdaniem S.E. Hobfolla stres pojawia się wraz z groźbą utraty lub z faktyczną utratą zasobów niezbędnych do przetrwania jednostki⁸⁵. O wykorzystaniu teorii S.E. Hobfolla w nauczycielskiej praktyce dla lepszego stanu zdrowia i wsparcia uczących przekonuje w swojej najnowszej pracy M.K. Grzegorzewska⁸⁶. Podobnie uważa A. Perski, dla którego stres jest stanem zachwiania równowagi między zasobami organizmu a jego obciążeniami⁸⁷. P.G. Zimbardo także traktuje stres jako zespół specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na bodźce zakłócające równowagę, zagrażające lub przekraczające jego siły zaradcze⁸⁸.

M. Moneta-Malewska twierdzi, że stres „to stan mobilizacji organizmu będący reakcją na bodźce psychiczne i fizyczne, tak zwane stresory, które mogą doprowadzić do zaburzeń czynnościowych”⁸⁹. J.F. Terelak ujmuje

⁸³ J. Chodkiewicz, *Psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2006, s. 67–68.

⁸⁴ H. Selye, *Stres okiełznany*, Warszawa 1979.

⁸⁵ S.E. Hobfoll, *Stres...*, s. 71.

⁸⁶ M.K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia...*

⁸⁷ A. Perski, *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*, Warszawa 2004, s. 34.

⁸⁸ P.G. Zimbardo, *Emocje, stres i psychologia zdrowia*, w: *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, Warszawa 2004, s. 485.

⁸⁹ M. Moneta-Malewska, *Jak sobie radzić ze stresem w szkole i w domu?*, Warszawa 2009, s. 6.

szeroko stres jako wszelkie wymagania mobilizujące organizm w celu im sprostanienia, którym na ogół towarzyszą negatywne emocje, niepokój⁹⁰.

W koncepcji R.S. Lazarusa i S. Folkman stres ujmowany jest jako relacja między jednostką a otoczeniem, oceniana jako obciążająca, zagrażająca poczuciu bezpieczeństwa i przekraczająca jej zasoby⁹¹. E. Aronson podobnie definiuje stres jako negatywne uczucia i przeżycia, które pojawiają się, gdy człowiek nie radzi sobie z wymogami środowiska⁹². Również w ujęciu I. Heszen-Niejodek istotą sytuacji stresowej jest nadmierne obciążenie organizmu wymogami, które stawiają jednostkę na granicy możliwości i wytrzymałości⁹³.

J. Reykowski główną uwagę skupia na „stresie psychologicznym”, przez który rozumie obiektywny stosunek zewnętrznych czynników do cech jednostki, przy czym czynniki te są postrzegane jako zakłócające i zagrażające realizacji zadań⁹⁴. Autor charakteryzuje etapy rozwoju stresu takie jak mobilizacja, rozstrojenie, a w konsekwencji destrukcja organizmu.

Stres może zatem występować jako reakcja na wymagania, negatywne bodźce, trudne sytuacje i obciążenia. To również specyficzny typ relacji jednostki ze środowiskiem – jej funkcjonowania, postrzegania, doświadczeń i przeżyć z nim związanych⁹⁵. Jednak to nie same wymagania, obciążenia czy trudne sytuacje powodują stres i negatywne emocje, lecz to, że nie są one adekwatne do indywidualnych zasobów. Poza tym każdy inaczej postrzega i ocenia pewne sytuacje, u każdego jest w związku z tym inne natężenie lęku, poczucia bezradności i zagrożenia. Dla jednych będą one bodźcem, siłą napędową do wzmożonej aktywności i osiągania sukcesów, na innych zaś mogą działać paraliżująco. Jak słusznie bowiem uważa

⁹⁰ J.F. Terelak, *Stres*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. 6, s. 1035.

⁹¹ I. Heszen-Niejodek, *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, w: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000, s. 14.

⁹² S. Kozak, Z. Mietlewski, *Psychospołeczne determinanty stresu menadżerów w świetle badań pracowników Trójmiasta w latach 2000–2003*, w: *Stres i jego modelowanie*, red. J. Szopa, M. Harciarek, Częstochowa 2004, s. 89.

⁹³ I. Heszen-Niejodek, J. Mateusiak, *Konteksty stresu psychologicznego*, Katowice 2002, s. 59.

⁹⁴ Tamże, s. 13–14.

⁹⁵ W. Oniszczenko, *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa 1998, s. 7, 19–36.

A. Perski, „to raczej relacje między obciążeniami i zasobami niezbędnymi do podołania sytuacji wpływają decydująco na naszą reakcję”⁹⁶. Zatem na stres nauczyciela składają się z jednej strony czynniki zewnętrzne, które utrudniają lub uniemożliwiają realizację potrzeb i zadań oraz powodują zagrożenie lub obniżenie poczucia własnej wartości. Z drugiej strony stresem nazywa się zmiany zachodzące pod wpływem tych czynników w sferze emocjonalnej, motywacyjnej, behawioralnej⁹⁷ oraz zmiany osobowości w przypadku stresu długotrwałego.

J. Strelau podkreśla brak równowagi między wymaganiami a możliwościami człowieka, które są zbyt duże lub zbyt małe. Dlatego stres ma często destruktywny wpływ na organizm nauczyciela, bo charakteryzują go silne negatywne emocje, takie m.in. jak: zagrożenie, lęk, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące **dystres** oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne i biochemiczne, ewidentnie przekraczające bazowy poziom aktywności⁹⁸.

Podobnie uważa M. Guskowska, dla której stres jest „stanem przeciążenia systemu regulacji psychicznej, pojawiającym się w sytuacji zaburzenia równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki, ocenianej jako zagrażająca. Na stan ten składają się emocje negatywne towarzyszące zmianom w funkcjach fizjologicznych i biochemicznych organizmu, wynikające ze zwiększenia poziomu pobudzenia”⁹⁹.

Nieco szersze, stadialne podejście do problematyki stresu (cztery stadia rozwojowe) proponują C.N. Cofer i M.H. Appley¹⁰⁰. Ich zdaniem destruktywne działanie stresu zależy od umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Brak skuteczności działań zaradczych stanowi kryterium przejścia w fazę, która rodzi frustrację, a w konsekwencji dystres i wyczerpanie. Dlatego stres, głównie niszczycielski nie zawsze jest bezpośrednią

⁹⁶ A. Perski, *Poradnik na czas przełomu...*, s. 34.

⁹⁷ Tamże, s. 15–16.

⁹⁸ J. Strelau, *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, w: *Człowiek w sytuacji stresu...*, s. 92.

⁹⁹ M. Guskowska, *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go modernizujące*, Warszawa 2003, s. 16.

¹⁰⁰ W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Warszawa 2008, s. 16.

reakcją na bodziec, trudność, lecz konsekwencją braku umiejętności radzenia sobie z nimi. Następuje wówczas przejście od stresu normalnego w stres destrukcyjny (paraliżujący), frustrację, załamanie i beczynność. Stąd w walce ze stresem konieczne jest wzmacnianie sił wewnętrznych (podmiotowość) i rozwijanie wsparcia innych (w kategoriach systemu), gdyż stres ma szeroki zakres i takie pojęcia, jak: zagrożenie, lęk, frustracja, kryzys, konflikt są jego składnikami.

Zagadnienie stresu jest przedmiotem badań podejmowanych na gruncie wielu nauk, nie tylko biologicznych i medycznych, ale i nauk o zdrowiu, psychologii, socjologii, teorii organizacji i zarządzania, pedagogiki, a coraz częściej pedagogiki szkoły i pedeutologii itp. Jednakże wciąż akcentuje się małą skuteczność wykorzystywania wyników realizowanych badań i publikacji na temat stresu dla lepszego funkcjonowania podmiotów edukacyjnych, w tym nauczycieli. M.K. Grzegorzewska pisze: „W Polsce badania nad zjawiskiem stresu w zawodzie nauczyciela są prowadzone od zaledwie kilkunastu lat. Nadal istnieje luka w obszarze rozważań, analiz i badań nad tym zagadnieniem [...] zaskakująca jest obserwacja, jak mało badań naukowych zostało poświęconych programowi eliminowania źródeł *distresu* oraz zapobieganiu niekorzystnym następstwom długotrwałego stresu zawodowego”¹⁰¹. Autorka stres łączy z takimi zagadnieniami, jak zasoby osobiste i organizacyjne czy społeczne, komunikacja, wsparcie, zdrowie, a przede wszystkim wypalenie zawodowe. Ze względu na różnorodność koncepcji wyjaśniania stresu i fakt, że są one opisywane niemal w każdej pracy na temat stresu, zrezygnowałam z ich bliższej charakterystyki, zachęcając w szczególności do lektury publikacji odnoszących się do stresu nauczyciela¹⁰².

H. Selye jako pierwszy wyodrębnił stres pozytywny mobilizujący tzw. **eustres** i stres destruktywny, długotrwały dystres powstały na skutek działania awersyjnych bodźców, wobec których człowiek staje się bezradny,

¹⁰¹ M.K. Grzegorzewska, *Uwarunkowania poczucia zdrowia...*, s. 12–13.

¹⁰² Zob. m.in.: S. Tucholska, *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 5; R. Kretschmann, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003; M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków 2006; też: *Uwarunkowania poczucia zdrowia...*; N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Warszawa 2006.

co ma negatywne skutki: fizyczne, psychiczne, zawodowe i społeczne¹⁰³, które w konsekwencji prowadzą do wyczerpywania sił i wypalenia.

Z punktu widzenia tematu niniejszej monografii szczególną uwagę należy przypisać zagadnieniu stresu o charakterze destruktywnym i sile niszczycielskiej, z którym nauczyciele sobie nie radzą i doświadczają go długotrwale. Najczęściej jednak stres definiowany jest jako bodziec, sytuacja, zdarzenie, reakcja emocjonalna związana ze stanem napięcia, poczuciem lęku i zagrożenia, specyficzna relacja między zasobami jednostki i środowiska¹⁰⁴.

Choć stres bywa różnie definiowany, to jest jednym z najczęściej doświadczanych przez nas przeżyć, uczuć czy stanów. Powszechnie uważa się, że stres to nieprzyjemny stan świadomości spowodowany trudnymi sytuacjami, któremu towarzyszy uczucie niepokoju, napięcia i lęku itp. Z reguły nazywa się nim reakcje organizmu ludzkiego na trudności, wysokie wymagania (własne lub innych) w stosunku do możliwości człowieka oraz warunków, w których funkcjonuje, na niekorzystne oddziaływanie środowiska fizycznego, społecznego, kulturowego oraz zdarzenia i sytuacje ocenione jako zagrażające, trudne lub nieprzyjemne. Terminu „stres” używa się też do określenia bodźców wywołujących reakcje adaptacyjne organizmu, zwanych stresorami. Można przyjąć, że stres w pracy nauczycieli jest procesem, stanem pośredniczącym między bodźcem a reakcją lub wynikiem niedostosowania do wymogów środowiska pracowniczego, odnoszącego się do szkoły oraz jej podmiotów.

Środowisko pracy nauczyciela często bywa źródłem stresu psychicznego, szczególnie w zakresie psychospołecznych i organizacyjnych warunków pracy, które nie zawsze są dostosowane do możliwości i potrzeb konkretnych jednostek. Mimo ogólnej poprawy fizycznych warunków pracy, skargi przedstawicieli różnych zawodów na odczuwanie stresu w pracy i jego dokuczliwych skutków nie maleją. Zjawisko to dotyczy również bogatych państw zachodnich. „Ocena się, że wśród pracujących Brytyjczyków

¹⁰³ H. Selye, *Stres...*; R. Kretschmann, *Stres w zawodzie...*, s. 25–27.

¹⁰⁴ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 466–467.

ok. 14% mężczyzn i 19% kobiet odczuwa nieprzyjemne napięcie emocjonalne przez większość czasu pracy, a ok. 60% absencji w pracy spowodowane jest stresem. Daje to ok. 100 milionów straconych dni w pracy w skali roku. W Stanach Zjednoczonych natomiast nieobecność w pracy z powodu choroby wieńcowej, będącej następstwem chronicznego stresu, kosztuje rocznie około 700 milionów dolarów¹⁰⁵. Są to dane dość odległe w czasie, ale, jak wiemy, niewiele się zmieniło w tym zakresie. Stres w różnych zawodach ma raczej tendencję wzrostową, a nie malejącą.

Tak jest w przypadku stresu powodowanego częstymi i długotrwałymi sytuacjami trudnymi w pracy nauczyciela. Wciąż wzrastające wymagania wobec szkoły, specyfika pracy z dziećmi i młodzieżą, często trudną i problematyczną, rozłożone w czasie poczucie sukcesu zawodowego, trudne warunki materialno-finansowe oświaty, niskie uposażenia i status społeczny, dotychczasowe niepowodzenia reform oświatowych, często bierne i krytykanckie postawy rodziców i wiele innych niekorzystnych czynników stawiają nauczycieli w grupie profesji trudnych, kojarzących się bardziej ze sztuką niż z rzemiosłem. Nie bez przyczyny potocznie pracę w szkole uważa się jako niewdzięczną, męczącą czy wręcz wypalającą, odznaczającą się dużym nasileniem czynników stresujących i frustrujących. Nie wynikają one jednak z samej konieczności obcowania z dziećmi i młodzieżą jako trudnymi partnerami we współpracy, ale z poczucia odpowiedzialności za ich rozwój i podejmowane decyzje, których efekty są często mało widoczne i rozłożone w czasie. Z tych m.in. względów stres jest jakby wpisany w profesję nauczycielską¹⁰⁶. Choć nie sposób go niekiedy uniknąć, to nauczyciele nie powinni zachowywać się biernie wobec niszczycielskiej siły stresu, napięć i frustracji, gdyż grozi to ich życiu w ustawicznym stresie oraz wypaleniem z wszelkimi konsekwencjami.

Wydaje się zatem, że **stres i wypalenie mają ze sobą wiele wspólnego**, choć nie są to pojęcia tożsame. W literaturze naukowej istnieje wiele

¹⁰⁵ M. Jędrzejczak, *Stres i radzenie sobie z nim w procesie pracy*, Kutno 2002, s. 6.

¹⁰⁶ R. Bibik, *Aby światło nie zgasto – czyli jak zapobiegać zespołowi wypalenia zawodowego*, „Wszystko dla Szkoły”, 2002, nr 9, s. 3.

definicji stresu, który utożsamiany jest najczęściej z negatywnymi uczuciami, ciągłym niepokojem i lękiem, cierpieniem, apatią i nerwowością. Stąd należy z nim walczyć i unikać efektów działania stresora: zmęczenia, bólu, upokorzenia, rozczarowania, frustracji czy panicznego strachu. Nie zawsze jednak stres ma niekorzystny wpływ na działanie czy zachowanie nauczycieli. Niekiedy mobilizuje on siły, stąd może prowadzić do osiągnięcia znaczącego sukcesu, pokonania słabości, przeszkód. Nie należy zatem traktować go jednostronnie, ale kojarzyć z sytuacją, osobą, środowiskiem.

S. Tucholska powołuje się na definicję stresu A. Bieli. Zgodnie z nią stres powstaje, gdy nauczyciel postrzega daną sytuację, zjawisko, przedmiot jako zagrażające jego życiu, zdrowiu, integracji psychospołecznej¹⁰⁷, osiągnięciu sukcesu, pozycji zawodowej i społecznej. Wywołujące stres obawy przed zagrożeniem mają jednak częściowo względny charakter. Rozpoznanie sytuacji jako stresowej jest uzależnione od sposobu myślenia, cech charakteru, stanu nerwowego, emocjonalnego, samooceny itp. Pociąga to za sobą określone uczucia i reakcje organizmu. W zależności od oceny stresora występują: nasilenie negatywnych odczuć i emocji, stanu lękowego oraz mniej lub bardziej skuteczne działania wobec przyczyny stresu.

W pracy pedagogicznej najczęściej występuje stres o podłożu psychologicznym, emocjonalnym. R.S. Lazarus nazywa go interakcją między osobą a otoczeniem, ocenianą jako obciążającą jej zasoby i zagrażającą poczuciu bezpieczeństwa. Stres psychologiczny odnosi się przede wszystkim do nadmiernych lub sprzecznych z sobą wymagań, które według danej osoby wyznaczają dostępne jej zasoby wewnętrzne i zewnętrzne¹⁰⁸. Jeśli w odpowiedzi na sytuację stresu podejmowane są działania zaradcze cechujące się prawdopodobieństwem sukcesu, to zmiana może ulec pierwotna ocena zagrożenia. Nauczyciel przestaje odczuwać lęk, gdy uświadamia sobie, że może zapobiec potencjalnej szkodzie. Sama świadomość możliwości opanowania sytuacji i związanego z nią zagrożenia powoduje redukcję stresu psychologicznego. Jeżeli jednak istnieje ono nadal, to subiektywne poczucie zagrożenia znacznie wzrasta i zmienia

¹⁰⁷ S. Tucholska, *Stres w zawodzie...*, s. 409.

¹⁰⁸ R.S. Lazarus, *Paradygmat stresu i radzenie sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, 1986, nr 3/4, s. 19–20.

się ocena możliwych sposobów radzenia sobie ze stresem. W koncepcji wymienionego autora ważna jest zatem subiektywna ocena zagrożenia. Pogląd ten rozwinął w swojej pracy S.E. Hobfoll, podkreślając, iż główną rolę w pokonywaniu stresu pełnią „zasoby jednostki”, na które składają się: cechy osobiste, warunki i siły stanowiące pozytywną wartość. Nauczyciela charakteryzuje tendencja zachowywania i zwielokrotnianie tych zasobów. Stres natomiast jest reakcją na sytuację, w której istnieje groźba ich utraty¹⁰⁹.

Inną koncepcję stresu dotyczącego trudnej pracy nauczyciela opracował A. Antonovsky, który stawiał na „poczucie koherencji, sensowności i przewidywalności świata oraz własnych w nim działań”¹¹⁰. Stresory są zjawiskiem powszechnym, ale nie muszą wywoływać jedynie negatywnych skutków. Ich efekty uzależnione są od posiadanych indywidualnych zasobów, którymi dysponują nauczyciele. Ważną rolę w radzeniu sobie ze stresem i trudnościami w pracy odgrywa zatem poczucie koherencji stanowiące uogólnione, względnie stałe nastawienie decydujące o sposobach spostrzegania i rozumienia świata oraz swojej roli.

- Poczucie koherencji składa się z trzech podstawowych komponentów:
- zdolności do rozumienia – umiejętności poznawczej orientacji w otoczeniu i jego zmianach;
 - zaradności – poczucia kompetencji w radzeniu sobie ze stresem i sytuacjami trudnymi w pracy, umiejętności i możliwości wykorzystania różnych źródeł wsparcia społecznego;
 - sensowności – poczucia wartości i woli życia oraz przekonania, że warto być aktywnym.

Przyjmuje się, że wysokie poczucie koherencji warunkuje adekwatną ocenę sytuacji stresowej i podjęcie skutecznych działań zaradczych. Wzrasta dzięki temu odporność wobec sytuacji trudnych i poprawia się somatyczne funkcjonowanie nauczycieli, stając się w ten sposób fundamentem kształtowania prawidłowych relacji inter i intrapersonalnych, a pośrednio

¹⁰⁹ S.E. Hobfoll, *Stres...*, s. 71–72.

¹¹⁰ Cyt. za: G. Dolińska-Zygmunt, *Orientacja salutogeniczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonowskiego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 1996, nr 1818, s. 22.

utrzymania dobrego samopoczucia oraz zdrowia fizycznego i psychicznego¹¹¹. Mają one bardzo ważne znaczenie w zapobieganiu wypalenia zawodowego u nauczycieli.

Najczęściej reakcje organizmu na stres przebiegają w kilku etapach. Są nimi kolejno:

- **Faza alarmowa**, w której wraz z nasileniem działania stresora spada odporność organizmu.
- **Stadium odporności** – przyzwyczajenie się do stresora, gdy jego działanie można pogodzić z adaptacją. Wówczas wzrasta odporność organizmu powyżej poziomu normalnego – najczęściej jednak do czasu pojawienia się objawów wyczerpywania sił i emocji.
- **Stadium wyczerpania** jest efektem długotrwale działającego stresora, do którego organizm nie przystosował się. W tej fazie następują zmiany natury fizycznej, psychicznej oraz związane z zachowaniem się nauczyciela wobec siebie i innych. Pojawiają się: trudności w koncentracji i podejmowaniu decyzji, zapamiętywaniu i przypominaniu sobie sytuacji i zdarzeń, brak pewności siebie, irracjonalny strach, rozkojarzenie, drażliwość, nadmierne uwrażliwienie na krytykę, poczucie osamotnienia, apatia, niska samoocena, wzrost napięcia nerwowego, agresja, zmęczenie, utrata apetytu, bóle głowy, zaburzenia gastryczne itp.¹¹², negatywne postrzeganie siebie i niska ocena efektów własnych działań. Sugerują one pojawienie się i zaawansowanie choroby, jaką jest wypalenie zawodowe.

Stres jednak łatwo jest pomylić ze zwykłym napięciem nerwowym towarzyszącym działaniom, na których nauczycielowi zależy. Dlatego nie można go jedynie źle oceniać. Tak traktować należy tylko stres nadmierny tzw. negatywny, ale istnieje też stres pozytywny, którego nie powinno się unikać, gdyż mobilizuje, pobudza jednostkę do sprawnego działania. Do fizycznych objawów stresu negatywnego należą m.in.: zawroty głowy, skurcze żołądka, mdłości, duszność, pocenie się, suchość w gardle, drżenie rąk itp. Natomiast psychiczne objawy stresu to: lęk, zapominanie, poirytowanie,

¹¹¹ Tamże, s. 50.

¹¹² W. Oniszczenko, *Stres...*, s. 45.

apatia, drażliwość, roztargnienie, nadmierne pobudzenie nerwowe, agresja itp. Długotrwały i dynamiczny stres powoduje dalsze zmiany w sferach fizjologicznej, psychologicznej i behawioralnej dotyczącej zachowania. Prowadzą one do pogorszenia ogólnego samopoczucia, stanu zdrowia i efektów pracy nauczyciela, jego relacji ze współpracownikami i przełożonymi, z uczniami, rodzicami lub ich opiekunami. Zmiany te powodują zanik satysfakcji zawodowej, jak też odchodzenie z pracy lub nawet z zawodu¹¹³.

Podsumowując ten etap rozważań, można przyjąć za S. Tucholską, że stres związany z wypaleniem zawodowym to „generowanie negatywnych emocji (typu: gniew, depresja) u nauczycieli, którym to emocjom towarzyszą zwykle patologiczne zmiany biochemiczne i fizjologiczne (przyspieszenie akcji serca, wydzielanie hormonów adrenokortykotropowych), będących rezultatem wykonywanego zawodu i uwarunkowanych percepcją stawianych im wymagań jako zagrażających ich samoocenie i dobremu samopoczuciu, jak też mechanizmem radzenia sobie w celu redukcji mogących się pojawić zagrożeń”¹¹⁴. Dlatego też warto rozpoznawać jego genezę i podłoże, jak też determinanty podmiotowe i pozapodmiotowe.

Stres w pracy nauczycieli postrzegany jest jako efekt współdziałania wielu czynników, charakteryzujących szkołę i nauczyciela oraz ich szersze środowisko społeczno-kulturowe tzw. stresorów potencjalnych, które mogą uobecnąć się w środowisku szkolnym oraz stresorów aktualnych występujących niemal w każdym zawodzie, stanu zdrowia jednostki, jej cech osobowościowych, możliwości zaradczych, jak również stresorów niezwiązanych z pracą zawodową nauczycieli, czyli ich indywidualnych sytuacji, doświadczeń życiowych¹¹⁵.

Ogółem do najważniejszych czynników stresogennych w pracy nauczyciela należą:

- **Potrzeba zawodowego uznania**, która nie jest zaspokojona u nauczycieli z uwagi m.in. na: niskie płace, brak motywacji i uznania za dobrze

¹¹³ M. Krawczonek, *Stres w życiu człowieka*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 9, s. 38.

¹¹⁴ S. Tucholska, *Stres w zawodzie...*, s. 411–413.

¹¹⁵ Tamże.

wykonaną pracę, niewystarczające wyposażenie w pomoce dydaktyczne, obniżający się prestiż zawodu i kryzys autorytetu.

- **Trudne zachowania uczniów**, a w szczególności: hałas w szkole, brak lub niski poziom zdyscyplinowania i motywacji uczniów do nauki, lekceważenie poleceń nauczycieli i własnych obowiązków, buntowniczość, problemy wychowawcze, zachowania społeczne; duża liczba uczniów w klasach i brak ich zainteresowania współpracą z nauczycielami.
- **Negatywne relacje interpersonalne na terenie szkoły**: kontakty z innymi nauczycielami oparte na niezdrowej rywalizacji, a nie kooperacji, relacje z rodzicami nierzadko o charakterze roszczeniowym i krytykanctwo uczących. Relacje ze zwierzchnikami, mało motywujące, a nierzadko wręcz zniechęcające nauczycieli do ambitnej, twórczej pracy.
- **Brak czasu** jako źródło trudności pracy nauczycieli, pośpiech w realizacji programów kształcenia, zbyt mało czasu na powtórzenia materiału nauczania, ograniczone możliwości indywidualnej pracy z uczniem z uwagi na zbyt liczne klasy i konieczność wykonywania przez nauczycieli różnych czynności administracyjnych, związanych z prowadzeniem dokumentacji, która znacznie obciąża zawodowo nauczycieli i biurokratyzuje ich pracę.
- Związane z poprzednią grupą czynników **ilościowe i jakościowe przeciążenie nauczycieli pracą i obowiązkami** takimi jak: przygotowanie do lekcji, sprawdzanie testów, wypracowań, zadań, ocenianie postępów i osiągnięć uczniów, potrzeba ciągłego skupienia i czuwania z uwagi na dużą odpowiedzialność za uczniów, którzy nie zawsze są chętni do współpracy i nie czują się odpowiedzialni za własny rozwój i karierę szkolną¹¹⁶.

Czynniki te wzmagają długotrwały stres prowadząc do wypalania się w zawodzie, w szczególności, gdy nauczyciele nie przeciwdziałają mu i nie neutralizują czynników wywołujących negatywne emocje oraz

¹¹⁶ W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, „Katecheta”, 2002, nr 7/8, s. 50–55; S. Tucholska, *Stres w zawodzie...*, s. 413–414.

poczucie zagrożenia, a także nie odreagowują sytuacji stresujących na innej możliwej drodze – poza zawodem i pracą w szkole, w czasie wolnym.

L. Levi¹¹⁷ i M. Frankenhauser¹¹⁸ stworzyli wieloaspektową listę stresorów zawodowych, które dotyczą również nauczycieli. Autorzy uznali, iż źródłem stresu mogą być zarówno czynniki fizyczne, jak i społeczne. Przejawiają się one na czterech poziomach: fizjologicznym, behawioralnym, mentalnym i organizacyjnym. Należą do nich:

- **czynniki stresujące, które tkwią w pracy nauczyciela**, a więc: jakościowe i ilościowe obciążenia pracą, presja czasu i bezwzględna terminowość, trudne warunki pracy przy konieczności nadążania za szybkimi zmianami technologicznymi, technicznymi itp.;
- **negatywne relacje z przełożonymi, współpracownikami, wychowankami, rodzicami i opiekunami**: brak zrozumienia, wsparcia oraz krytykanctwo nauczycieli, niezdolność do podporządkowania się ustalonym normom i regułom wewnątrz placówki, błędna polityka społeczna w miejscu pracy nauczycieli, jak i w ich środowisku lokalnym;
- **struktura organizacyjna i klimat emocjonalny**, m.in.: brak dobrej organizacji pracy, nieodpowiednie kierowanie szkołą i jej zasobami, brak współodpowiedzialności za efekty edukacji, poczucie osamotnienia wśród nauczycieli, zła komunikacja interpersonalna;
- **miejsce organizacji**: niejasność, dwuznaczność roli i konfliktowość, nieadekwatna do roli odpowiedzialność zawodowa, zbyt duża zależność od przełożonych i brak autonomii;
- **czynniki pozaorganizacyjne**: problemy osobiste i rodzinne, różne kryzysy życiowe, trudności finansowe, konflikty poza pracą, w rodzinie, brak wsparcia społecznego itp.
- **utrudnienia w karierze zawodowej**: status zawodowy niezgodny z kwalifikacjami i aspiracjami; brak perspektyw rozwoju, pogoń za stopniami awansu zawodowego, które są mocno zbiurokratyzowane i często nie służą podnoszeniu jakości pracy szkoły i inne.

¹¹⁷ L. Levi, *Preventing Work Stress*, Reading 1981.

¹¹⁸ M. Frankenhauser, *Stress, Health, Job Satisfaction*, Stockholm 1989.

Natomiast **czynniki osobowościowe** generujące stres w pracy nauczycieli to: niezrównoważenie emocjonalne, konformizm, brak inicjatywy, sztywność postaw, trudności adaptacyjne, niski poziom motywacji i osiągnięć¹¹⁹, ukształtowane nawyki i stereotypy, zbyt idealistyczne nastawienie do zawodu, chęć bycia docenianym przez wszystkich i za wszystko.

Dopełnieniem powyższej listy są następujące kategorie stresowych zdarzeń organizacyjnych:

- stresory wewnątrzorganizacyjne, do których zalicza się: środowisko fizyczne (np. złe oświetlenie, hałas), indywidualne obciążenia pracą (np. przeciążenie pracą w różnych okresach, konflikt ról, brak perspektyw rozwojowych), grupowe czynniki stresu związane z klimatem pracy i komunikacją (np. brak integracji grupy, konflikty wewnątrzgrupowe), organizacyjne czynniki stresowe (np. zły klimat organizacyjny i system kontroli);
- stresory pozaorganizacyjne: stosunki rodzinne, problemy ekonomiczne, zbyt duża konkurencja na rynku pracy i kryzys gospodarczy, brak tolerancji etnicznej i religijnej¹²⁰.

Jak więc widać, uwarunkowania stresu zawodowego nauczycieli są liczne i różnorodne. Najczęściej pojawienie się pewnych przeszkód i trudności, z którymi nie mogą sobie poradzić, wywołuje stres i frustrację. Bezsprzecznie rzutują one na wykonywanie obowiązków i skuteczność działań, karierę zawodową, jak i życie osobiste, zdrowie jednostki. Dlatego istotną kwestią w badaniach nad stresem zawodowym nauczycieli jest poznanie jego źródeł, czyli układu warunków, które wpływają niekorzystnie na procesy fizjologiczne i psychiczne nauczycieli. W działalności wychowawczej, dydaktycznej i opiekuńczej stres jest powodowany czynnikami, które wynikają z samego charakteru pracy z dziećmi, młodzieżą, dorosłymi i z jej nieodpowiedniej organizacji. Zatem czynnikami zwiększającymi ryzyko zawodowe są warunki pracy nauczycieli, na które składają się: trudności lokalowe, brak odpowiednich pomocy

¹¹⁹ Za: I. Górska, *Nauczyciel wobec agresji w szkole – radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w kontekście syndromu wypalenia zawodowego*, w: *Agresja w szkole*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004, s. 92.

¹²⁰ Tamże.

naukowych i urzędów usprawniających pracę dydaktyczną, duża liczebność klas. Także brak chęci i motywacji uczniów do pracy oraz zainteresowania osiąganiem dobrych wyników, negatywne zachowania na terenie szkoły, duży hałas i często krytykancki, lekceważący, oporny stosunek do nauczyciela. Równocześnie niedostateczne wynagrodzenie za wykonywaną pracę oraz niski prestiż zawodu wydają się istotnym stresorem pedagogów.

Źródłem stresu w nauczycielskiej profesji mogą być również niedostatki lub nieprawidłowości we współpracy z nauczycielami, przełożonymi lub innymi pracownikami szkoły. Brak współpracy, zrozumienia i wsparcia ze strony innych nauczycieli, rodziców lub opiekunów uczniów mogą zwiększać stres, poczucie rozczarowania i niemocy. Stresogenne wydają się też: metody pracy w szkole, brak harmonijnego rozłożenia obowiązków zawodowych, mały wpływ nauczycieli na podejmowane decyzje i politykę oświatową.

Stres nauczycieli wiąże się ze środowiskiem pracy w szkole i jej organizacją, ale też z uwarunkowaniami podmiotowymi w postaci postaw oraz zaradności zawodowej i życiowej nauczycieli. Za stresogeny czynnik można uznać stan fizycznego i społecznego środowiska pracy nauczyciela, który postrzega je jako zagrażające stabilizacji, bezpieczeństwu i pozycji zawodowej. Należy przyjąć, że satysfakcjonująca praca zawodowa powinna zaspokajać potrzeby nauczycieli (i przedstawicieli innych zawodów) – zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Natomiast praca pozwalająca jedynie utrzymać się na minimalnym poziomie (choć w obecnych realiach i to jest trudne) jest odczuwana jako stresująca. Może ona zaspokajać podstawowe potrzeby nauczycieli i nie stwarzać niebezpieczeństw, dawać poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa, ale jeśli nie stymuluje ich rozwoju, nie daje perspektyw i satysfakcji osobistej, staje się źródłem przewlekłego stresu i może prowadzić do wypalenia.

Interesującą i uzasadnioną klasyfikację czynników obciążających nauczycieli zamieścili w swojej pracy C.J. Travers i C.L. Cooper¹²¹. Własną

¹²¹ C.J. Travers, C.L. Cooper, *Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress Among UK Teachers*, „Work & Stress”, 7, 1993, s. 203–219.

teorię oparli na próbie 1790 nauczycieli. Determinanty stresu ułożone zostały hierarchicznie od najbardziej do najmniej obciążających. Do przykładowych obciążeń zawodowych w pracy nauczyciela zaliczono:

- niekorzystne interakcje nauczyciel-uczeń – trudności w komunikowaniu się uczestników edukacji i ich agresywne zachowania, przemoc, negatywne postawy uczniów w szkole i na lekcji, niski poziom motywacji i zainteresowania nauką, lekceważenie obowiązków;
- złe zarządzanie/struktura szkoły – hierarchiczny układ stosunków, autokratyczny styl zarządzania szkołą, brak autonomii nauczycieli w podejmowaniu działań twórczych i brak wsparcia dla nich ze strony przełożonych, rywalizacja i konflikty między nauczycielami;
- przeludnienie w placówkach oświatowych – zbyt duża liczba uczniów w klasie i szkoły tzw. molochy, uboga infrastruktura, zbyt małe sale, brak wystarczającej liczby nauczycieli określonych przedmiotów nauczania z uwagi na ciągłe oszczędzanie w/na oświacie;
- mało udolne zmiany – niekorzystne doświadczenia nauczycieli związane z reformowaniem oświaty, nieustannie zmieniająca się, mało perspektywiczna polityka państwa i samorządów lokalnych, mało mobilne prawo oświatowe, chaos informacyjny na temat planowanych zmian, brak dobrego przepływu informacji między resortem edukacji a szkołami, na co wskazywali badani przeze mnie nauczyciele przed 1 września 1999 roku¹²²;
- ewaluacja pracy nauczycieli – poddawanie ich ciągłej kontroli i ocenie przez dyrektora czy nadzór pedagogiczny, nietrafny system awansów, krytykanctwo ze strony rodziców;
- czynniki obciążające nauczycieli pełniących funkcje kierownicze – nieporozumienia i pretensje zespołów nauczycielskich, zbyt duża ilość czynności kontrolnych pracowników, a z drugiej strony nierealistyczne wymagania wobec kierującego kadrą pedagogiczną, ciągły nacisk na dyrektorów szkół przez samorządy lokalne, aby oszczędzać na edukacji;

¹²² M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*

- niski status zawodu i małe perspektywy kariery – biurokratyczne procedury awansu nauczycieli, wciąż obniżająca się ranga i prestiż zawodu, brak autorytetu wśród uczniów i społeczeństwa, niskie płace nieadekwatne do wkładu pracy uwzględniające wysługę lat;
- zastępstwa za kolegów i bycie dyspozycyjnym na „zawołanie”, nieprzewidywalność terminów, łączenie klas w trudnych warunkach pracy szkół;
- niepewność socjalna – zagrożenie utratą pracy i dotychczasowego statusu z powodu mało udolnych zmian, konieczność dorabiania do niskich pensji, aby utrzymać swoje rodziny;
- dwuznaczność roli nauczyciela, niejasność i konflikt roli wynikający z uznawanego systemu wartości, brak zakresu odpowiedzialności zawodowej, obawy przed okazaniem niewystarczających kompetencji z racji słabej przygotowania do realiów szkolnych¹²³.

Zatem stres zawodowy nauczycieli wynika najczęściej: z przeciążenia pracą, z przesytu roli i obowiązków, mało precyzyjnych, niejednoznacznych wymagań, sprzeczności roli, napięć i nieporozumień w szkole oraz z braku perspektyw rozwojowych, niepewności jutra i kariery zawodowej. Uwarunkowania stresu obejmującego dziś w szczególności pracę nauczyciela przedstawię szerzej nieco później. Chciałabym tu jednak wyjaśnić pewne aspekty stresu związane z przeciążeniem zawodowym. Psychologowie posługują się terminem **przeciążenie pracą** do opisu często spotykanej sytuacji tzw. przepracowania. Rozróżniają oni przeciążenie ilościowe i przeciążenie jakościowe¹²⁴, które wyjaśnię w dalszej części książki.

W sytuacji **ilościowego przeciążenia** pracą nauczyciel musi wykonać zbyt wiele czynności w określonym terminie. Związane jest to z koniecznością przygotowywania się do zajęć, sprawdzania prac uczniów, pilnowania ich na przerwach przeznaczonych na dyżury, a nie na odpoczynek, podejmowanie dodatkowej pracy poza szkołą lub udzielanie

¹²³ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń...*, s. 44–45.

¹²⁴ C.L. Cooper, J. Marshall, *Źródła stresu w pracy kierowniczej i umysłowej*, w: *Stres w pracy*, red. C.L. Cooper, R. Payne, Warszawa 1987, s. 127–130.

korepetycji z pobudek materialnych¹²⁵. Jest to więc oczywisty powód stresu, który może prowadzić nawet do chorób serca czy układu pokarmowego. Przy zbyt dużej ilości obowiązków zawodowych ważna jest kontrola nad rytmem wykonywanych czynności. Im mniejszą kontrolę nauczyciel sprawuje nad tempem pracy, tym większy odczuwa stres¹²⁶ i wzrasta ryzyko wypalenia.

Z kolei **przeciążenie jakościowe** dotyczy zbyt trudnej pracy oraz złożonych, nowych zadań i obowiązków związanych z reformą oraz wzrastającymi oczekiwaniami społecznymi. Przyczyną stresu zawodowego nauczycieli może być więc niski poziom kompetencji w stosunku do oczekiwań. Dotyczy to również nauczycieli zdolnych i ambitnych, których „przerastają” obowiązki zawodowe, a szkoła nie stwarza warunków rozwoju i samorealizacji.

Przeciążenie pracą staje się coraz większym problemem w związku z narastającą redukcją kadry pedagogicznej w szkołach w ramach oszczędności, jakie podejmują samorządy lokalne, a także w wyniku błędnej polityki oświatowej i niepowodzeń reformy. Można zatem przypuszczać, że przeciążenie jakościowe nauczycieli prowadzi do przeciążenia ilościowego. Osoba, która ma wykonać zbyt trudną pracę bowiem, pracuje z reguły dłużej i intensywniej¹²⁷. Z badań wynika, że zarówno jakościowe, jak i ilościowe przeciążenie pracą powoduje symptomy, takie jak: poczucie zagrożenia, niezadowolenie z pracy, niskie poczucie własnej wartości, napięcie spowodowane dużym wysiłkiem, przyspieszone tętno, nerwice¹²⁸.

Czynnikami stresującym są także sytuacje biegunowo różne od wyżej opisanych, tzn. **niedociążenie pracą**. O niedociążeniu mówi się, gdy nauczyciel wykonuje pracę mało urozmaiconą, monotonną, niewymagającą specjalnych umiejętności, pozostającą znacznie poniżej jego

¹²⁵ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia zawodowego nauczycieli i możliwości zapobiegania mu*, „Dyrektor Szkoły”, 2008, nr 12, s. 17.

¹²⁶ D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002, s. 438–439.

¹²⁷ J. Bugajska i in., *Psychofizjologiczne problemy człowieka w środowisku*, Warszawa 1997, s. 92.

¹²⁸ C.L. Cooper, J. Marshall, *Źródła stresu...*, s. 129.

możliwości, kompetencji i poziomu adaptacji zawodowej¹²⁹. Przykładów takich zachowań jest wiele i dotyczą one nauczycieli tzw. niewychylających się. Przyjmuje się, że znudzenie i monotonia (brak stymulacji) mogą być podobnie szkodliwe, jak nadmierna ilość pracy do wykonania (zbyt duża stymulacja). Jednakże sytuacje niedociążenia pracą rzadko dziś występują wśród nauczycieli, choć częściej zdarza się tzw. **niedociążenie jakościowe** niż **niedociążenie ilościowe**, bo dziś każdy nauczyciel ma do wykonania wiele zadań, choćby tych związanych z wypełnianiem dokumentów i szkolną biurokracją. Mimo to zdarza się, że nauczyciel ma dobrze opanowaną wiedzę z przedmiotu, którego uczy, lecz nie wprowadza żadnych zmian. Jest to przyczyną nudy i rutyny zawodowej prowadzącej do bierności i niechęci wobec pracy zawodowej, braku poczucia jej wartości i sensu itp. Jednak przyjmuje się, że pewien poziom stresu może stymulować aktywność nauczycieli. Wobec tego każdy powinien rozpoznawać optymalny dla siebie poziom stresu, przy którym może funkcjonować w dobrym stanie zdrowia, unikać niedociążenia i przeciążenia pracą. Powinien też na pojawiające się oznaki stresu odpowiednio reagować i szukać wsparcia innych osób.

Nauczyciel, wykonując pracę zawodową, odgrywa szereg ważnych ról społecznych: rolę opiekuna, podwładnego, przełożonego, kolegi, doradcy, powiernika itp. Niekiedy jednak pewne właściwości roli są poważnym źródłem stresu psychologicznego, generowanego przez **konflikt lub niejednoznaczność roli zawodowej**¹³⁰. Tak jest również w przypadku zawodu nauczyciela, którego role są częściowo podyktowane specyficznymi cechami środowiska – oczekiwaniami uczniów i ich rodziców, obowiązkami nałożonymi przez dyrektora szkoły, a także wymaganiami władz oświatowych i postawami osób kreujących politykę oświatową.

Jasność roli można określić jako stopień, w jakim cele pracy i zakresy odpowiedzialności zostały jasno określone i nauczyciel jest świadomy zadań niezbędnych dla ich osiągnięcia. U osób przeżywających „niejednoznaczność roli” występuje z reguły mniejsze zadowolenie z pracy

¹²⁹ J. Bugajska i in., *Psychofizjologiczne problemy...*, s. 94; D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Psychologia...*, s. 440.

¹³⁰ D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Psychologia...*, s. 441–442.

oraz mniejsza wiara w swoje siły i potencjał. Współcześni nauczyciele są szczególnie obciążeni niejednoznacznością roli zawodowej, wobec której oczekiwania stale rosną, są często rozmyte i niedookreślone, a nieraz przesadne. Z drugiej jednak strony zadania współczesnego nauczyciela mają z góry niedookreślony, często otwarty charakter. Dlatego, jeśli chce być efektywny, musi przekraczać granice swoich zawodowych powinności.

Psychologowie organizacji pracy wyodrębnili trzy składniki niejednoznaczności roli:

- niejednoznaczność kryteriów wykonywania zadań – niepewność standardów oceny pracy;
- niejednoznaczność metod pracy – niepewność ich doboru lub procedur realizacji zadań (zgodnie z ideą demokracji to nauczyciel ma dobierać metody, formy i środki działania);
- niejednoznaczność schematów – niepewność koordynacji zadań w czasie lub kolejności ich wykonywania. Jednak podawanie jasnych standardów pracy i jej procedur¹³¹ jest dziś trudne, a wręcz niemożliwe w zawodach pomocowych opartych na bliskiej, bezpośredniej interakcji zwanej komunikowaniem się, dlatego stres jest wpisany w profesję nauczyciela.

Drugim, ważnym parametrem roli zawodowej, stanowiącym potencjalne źródło stresu kadry nauczającej jest konflikt ról. Pojawia się on, gdy „osoba pełniąca w pracy określoną rolę przeżywa wewnętrzną rozterkę z powodu sprzecznych oczekiwań wobec jej pracy, albo z powodu konieczności robienia tego, do czego nie jest przekonana lub, co – jej zdaniem – nie należy do jej obowiązków służbowych”¹³². Jest także sprzeczne z uznawanym przez nią systemem wartości.

Z badań przywoływanych w książce J. Bugajskiej i współautorów wynika, że osoby, u których występował silny konflikt ról były w mniejszym stopniu zadowolone z pracy i przeżywały silniejsze napięcie emocjonalne, co prowadziło do wyczerpywania sił, bezradności i wypalenia. Przyjmuje się, że im większa władza lub autorytet osoby „nadającej”

¹³¹ J. Bugajska i in., *Psychofizjologiczne problemy...*, s. 99–102.

¹³² Tamże, s. 102.

komunikaty wywołujące konflikt ról, tym większe niezadowolenie z pracy spowodowane tym konfliktem. Zatem role narzucone nauczycielom przez zwierzchników, z którymi się nie identyfikują, powodują bunt wewnętrzny, poczucie dyskomfortu pracy oraz wzmagają poczucie stresu.

Konflikt ról może pojawić się, gdy praca wymaga zachowań niezgodnych z indywidualnym systemem wartości, np. u osób, które mają sprzedawać niepełnowartościowy, uszkodzony towar. Mogą one wówczas zrezygnować z pracy, ale perspektywa bezrobocia jest zwykle silniejszym stresorem niż konflikt ról¹³³. W przypadku nauczycieli mogą to być narzucone, źle zaplanowane i niedostatecznie przygotowane, mało realne i zasadne zmiany, do jakich należy m.in. reforma szkolnictwa z 1999 i 2017 roku. O konflikcie ról powodowanym nadmiernymi oczekiwaniami, niskim prestiżem społecznym, zbiurokratyzowaniem szkoły i nauczyciela, mało przekonującą, często pozorną ścieżką awansów zawodowych i innych syndromach kryzysu oświatowego traktują badania, które prowadziłam w 1999 roku wśród 1000 nauczycieli w Polsce oraz w latach 2005–2008 wśród 723 nauczycieli szkół Podkarpacia¹³⁴.

Badacze zjawiska wielokrotnie stwierdzili, że konflikt ról może prowadzić do pogorszenia samopoczucia fizycznego i psychicznego jednostki. Podobne sprzeczności przeżywają nauczyciele wykonujący polecenia władz i przepisy oświatowe, które nie zawsze są zasadne. Podobnie jest w przypadku reform narzuconych, których wprowadzaniem w życie obarcza się nauczycieli w każdej szkole i klasie, mimo iż nie są do nich przekonani i żywią wiele obaw.

Relacje nauczycieli z przełożonym i współpracownikami są również częstym źródłem stresu i niechęci wobec pracy zawodowej. Uważa się, że dobre stosunki społeczne w grupie nauczycieli są najważniejszym warunkiem ich dobrego samopoczucia, zdrowia i wysokiej jakości pracy szkoły, w której są zatrudnieni. Jednak – jak twierdzi C.L. Cooper – przeprowadzono zbyt mało badań w tym zakresie, by można było potwierdzić

¹³³ Tamże, s. 103.

¹³⁴ M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*; też, *Szkola i nauczyciel...*

lub obalić tę hipotezę¹³⁵. Uważam, że w przypadku nauczycieli jest to zasadne i częściowo już potwierdzone praktyką.

Badacze poświęcają wiele uwagi postawom i stosunkom pracowników i kierowników zespołów ludzkich z ich bezpośrednimi przełożonymi. Uważają, że pracownik, który ocenia nisko swojego zwierzchnika pod względem „troskliwości”, silniej odczuwa presję pracy. Osoby doświadczające przymusu w pracy twierdziły, że szef udziela im krytycznych uwag nie po to, by im pomóc, ale by wywołać lęk i obawy, poczucie bezsilności i stresu zawodowego¹³⁶.

Dlatego też stres nauczycieli może być wynikiem „dyktatorskiej” postawy dyrektora szkoły oraz niskiego stanu wsparcia społecznego w trudnych sytuacjach. W szkołach, gdzie występuje zła atmosfera, konflikty, niezdrowa rywalizacja nauczyciele mogą powstrzymywać się przed zwierzaniem się ze swoich problemów, obawiając się, że inni je zlekceważą, wykorzystają w złych celach itp. Ważne jest, by środowisko szkoły dawało uczącym poczucie akceptacji, uznania, bezpieczeństwa i czynnie interesowało się problemami nauczycieli, wspierało ich na co dzień, nie tylko, kiedy zaistnieje potrzeba interwencji. Nauczycielom potrzebne jest: okazywanie zainteresowania, życzliwości, empatii; udzielanie pomocy w trudnych sytuacjach; dostarczanie informacji istotnych dla radzenia sobie w kryzysach, uświadamiania nauczycielom ich praw, możliwości uzyskania profesjonalnej pomocy; wyrażanie opinii na temat wyglądu, wypowiedzi, zachowania danego nauczyciela itp.¹³⁷, które utwierdza go w przekonaniu o słuszności i wartości postępowania i zachowania. Wsparcie ma istotny wpływ na zdrowie i samopoczucie nauczycieli, a pośrednio i efekty pracy szkoły. Może stanowić bufor chroniący przed negatywnym wpływem stresu na zdrowie, podobnie jak życzliwość, przychylność i zrozumienie środowiska. W konsekwencji nie dochodzi do reakcji stresowej ze wszystkimi jej konsekwencjami: zdrowotnymi, zawodowymi i społecznymi. Osoba

¹³⁵ C.L. Cooper, J. Marshall, *Źródła stresu...*, s. 136–139.

¹³⁶ Tamże, s. 136–137.

¹³⁷ J. Bugajska i in., *Psychofizjologiczne problemy...*, s. 107.

doświadczająca życzliwości czuje się pewniej w walce ze stresem i nabiera przekonania o własnym potencjale i możliwościach¹³⁸.

Bardzo dużym stresorem dla nauczyciela i każdego pracownika, jest brak pewności pracy i lęk przed jej utratą. W badaniach stwierdzono, że niepewność dalszego zatrudnienia wiąże się z niższym zadowoleniem z pracy i życia, niższą samooceną, częstym spożywaniem alkoholu i gorszym stanem zdrowia, które wpływają na jakość usług edukacyjnych.

Istotnym stresorem nauczycieli są też: niepewność kariery zawodowej i awansu, utrudnione możliwości doskonalenia się z uwagi na brak czasu i środków finansowych na pokrycie wysokich kosztów. Niespełnienie w tym zakresie aspiracji nauczycieli lub ich pozory mogą doprowadzić do poczucia frustracji. Równie stresujący może być szybki awans, gdy nauczyciel nie zdobył umiejętności do pełnienia nowych obowiązków. W konsekwencji mogą wystąpić: jakościowe przeciążenie nauczycieli pracą, lęk przed okazaniem niewystarczających kompetencji oraz przed porażką i kompromitacją.

Źródłem stresu nauczycieli są też **zmiany organizacyjne** w oświacie. Osoby, które są merytorycznie o nich przekonane i traktują zmianę jako wyzwanie, są bardziej odporne na stres niż ci, którzy widzą w niej zagrożenie: własnej egzystencji, dotychczasowej pozycji zawodowej i perspektywy rozwoju. Źródłem stresu częściej jest zatem sposób postrzegania zmiany i reagowania na nią niż sam fakt zmiany i opór ujawniany za pomocą określonych zachowań. Zatem subiektywne odczucia nauczycieli wydają się najbardziej frustrujące. Wielu z nich przejawia opór wobec zmian, pragnąc pracować w jasnej, klarownej i przewidywalnej sytuacji. Stoją więc na straży *status quo*, prezentując postawy obronne.

Stresujące zmiany mogą wiązać się z: modyfikacją procedur pracy nauczycieli, np. nowego typu szkoły czy przedmiotu, którego będą uczyć, z koniecznością uzupełniania wiedzy, poszerzania kwalifikacji zawodowych czy wdrażania nowych metod pracy.

Dla nauczycieli starszych wiekiem stresującą zmianą może być też „wzrost liczby młodych ludzi w organizacjach, a także osób o różnorodnym

¹³⁸ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

pochodzeniu etnicznym, które wnoszą do pracy odmienne postawy, nawyki czy wartości kulturowe¹³⁹ wymagające otwartości i elastyczności, tolerancji oraz zmiany dotychczasowego myślenia i nawyków. Takich sytuacji jest jednak w szkołach niewiele, a dotyczą głównie tzw. konfliktów pokoleniowych między kadrami młodszą a starszą, ich przyzwyczajeniami, stereotypami myślenia itp.

Źródłem stresu dla wielu nauczycieli jest tzw. **ocena pracownika**. Nauczyciele obawiają się, że złe wyniki oceny za wykonane zadania, umiejętności, postawę zawodową mogą negatywnie wpłynąć na ich dalszą karierę i stabilizację miejsca zatrudnienia. Dochodzą do tego **trudne warunki fizyczne pracy**¹⁴⁰, jak np.: hałas, przeciążenie sal, złe wyposażenie i oświetlenie¹⁴¹ oraz inne bariery społeczno-kulturowe, a także brak środków finansowych na pomoc uczniom i zajęcia pozalekcyjne. Zarówno więc czynniki społeczno-kulturowe, jak też materialne i organizacyjno-techniczne mogą powodować rozdrażnienie emocjonalne nauczycieli, poczucie dyskomfortu w pracy, niezrozumienia przez innych i stres zawodowy, z którym nie zawsze radzą sobie. Wszystkie z nich nie są obojętne dla wystąpienia zagrożeń związanych z wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją i obniżeniem poczucia dokonania osobistych sygnalizujących syndrom wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej.

1.5. Indywidualne i społeczne determinanty wypalenia

Wypalenie zawodowe nauczycieli jest najczęściej wypadkową wielu czynników: obiektywnych i subiektywnych czy też podmiotowych i pozapodmiotowych lub inaczej indywidualnych i środowiskowych, a szerzej społecznych. Wypalenie wynika więc często z:

¹³⁹ D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Psychologia...*, s. 441.

¹⁴⁰ J. Bugajska i in., *Psychofizjologiczne problemy...*, s. 105.

¹⁴¹ Na temat stresu nauczyciela w: M. Kocór, *Stres w pracy nauczyciela i jego determinanty*, w: *Spółczesność – biznes – edukacja wobec szans i zagrożeń początku XXI wieku*, red. M.M. Kowalczyk, H. Cudak, Łódź 2012, s. 217–245.

- cech nauczycieli jak: płeć, wiek i staż pracy, osobowość, styl życia, zasoby odpornościowe, kompetencje: komunikacyjne, interpretacyjne i zaradcze (radzenia sobie ze stresem) i innych;
- charakteru i specyfiki pracy zawodowej, pełnionych ról, zadań, obowiązków, ich jasności, trudności i złożoności, oceny osiągniętych efektów, możliwości i ograniczeń w pracy, płacy itp.;
- cech środowiska lokalnego i placówki (szkoły), w której pracują nauczyciele, organizacji i kontroli pracy, jej stanu materialnego, zasobów kadrowych, przepisów wewnątrzszkolnych itp.;
- czynników ogólnospołecznych związanych z funkcjonowaniem państwa i społeczeństwa oraz jego ważnego filaru, jakim jest system oświaty czy szerzej system rodzimej edukacji, polityki oświatowej, czynników i sposobów reformowania szkoły, zachodzących w niej przemian, postaw i świadomości społeczeństwa, prestiżu szkoły i autorytetu nauczyciela itp.

Różne obserwacje i analizy wskazują, że za syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli odpowiedzialne są zarówno czynniki indywidualne, jak też środowiskowe – instytucjonalne i lokalne czy szerzej ogólnospołeczne i globalne. Jak podkreśliłam w poprzednim podrozdziale, są one nierozzerwalnie związane ze stresem nauczycieli i ich bezradnością w radzeniu sobie z nim w pracy – bez wystarczających sił wewnętrznych i wsparcia pochodzącego z zewnątrz.

Z badań W. Świętochowskiego wynika, że bardziej narażeni na wypalenie są: mężczyźni niż kobiety, nauczyciele szkół średnich i wyższych niż podstawowych, częściej nauczyciele o krótkim stażu pracy niż ich doświadczeni koledzy¹⁴². Stwierdzony fakt przeczy jednak tezie, że wypalenie wynika z nadmiernego zaangażowania uczuciowego w pracę, przemęczenia obowiązkami oraz niepowodzeń wynikających z oczekiwań nieadekwatnych do możliwości zawodowych. Wydaje się, że bardziej wiąże się on z wrażliwością emocjonalną i cechami temperamentu, z aspiracjami i postrzeganiem swojej roli zawodowej i społecznej. Stąd wypa-

¹⁴² W. Świętochowski, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – co to jest i jak się przed nim obronić?*, „Szkoła Zawodowa”, 1995, nr 10, s. 30.

lenie zawodowe często łączy się z funkcjonowaniem psychospołecznym nauczycieli – z ich wartościami, aspiracjami, samooceną, motywacją osiągnięć, poczuciem koherencji, stanem wsparcia itp. Badania w tym zakresie prowadzili J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg¹⁴³. Nie każdy bowiem nauczyciel, pracując w trudnych warunkach, jest bezradny wobec niszczyielskiej siły stresu, nie każdy idealizuje swój zawód i pracę. Każdy bowiem na własny sposób odbiera świat i reaguje na różne sytuacje, inaczej je wartościuje, interpretuje, rozumie. W dużym stopniu wynika to z cech osobowości i dotychczasowych doświadczeń.

Badania M. Kliś i J. Kossewskiej wskazują, że cechy osobowości nauczycieli, wrodzone, jak i nabyte, pozostają w ścisłym związku z wyczerpaniem emocjonalnym i psychofizycznym, depersonalizacją oraz obniżeniem poczucia dokonania osobistych¹⁴⁴. Stąd ważne jest ich kształtowanie w toku socjalizacji wtórnej i przygotowania do zawodu, jak też w późniejszym okresie pracy zawodowej. Wypalaniu się w zawodzie sprzyjają niektóre **cechy osobowości** nauczycieli, takie jak: podatność na sterowanie i wpływy zewnętrzne, brak odwagi twórczej oraz samodzielności w myśleniu i działaniu, obarczanie winą za niepowodzenia czynniki zewnętrzne, brak samokrytyki, która powoduje opór wobec zmian, wiara w mit prawidłowego funkcjonowania i osiągania sukcesów. A. Krawulski-Ptaszyńska twierdzi, że nauczyciele, którzy wyniki swojej pracy przypisują czynnikom zewnętrznym, są bardziej podatni na wypalenie niż osoby zdecydowanie przekonane o swoich wysokich kompetencjach i bogatym doświadczeniu zawodowym¹⁴⁵, bliskich więziach z innymi. Jednak nie może to być ocena bezkrytyczna, a poczucie własnej wartości, konstruktywna samoocena poparta konkretnymi argumentami.

Z cechami i postawami nauczyciela jako subiektywnymi determinantami wypalenia zawodowego wiąże się **specyfika i charakter wykonywanej pracy**, pełnione funkcje i zadania, czy będzie to praca z dziećmi o specjalnych potrzebach,

¹⁴³ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*

¹⁴⁴ M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, nr 2, s. 125–140.

¹⁴⁵ A. Krawulski-Ptaszyńska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Problemy Opiekunów-Wychowawców”, 1996, nr 8, s. 9–12.

czy też z osobami chorymi, z niepełnosprawnością, starszymi, z trudną wychowawczo młodzieżą zagrożoną demoralizacją. Praca w szkole należy do działalności profesjonalnej, bo wymaga szerokich kompetencji wobec zmieniających potrzeb i sytuacji wychowawczych. Stąd nie ma jednego przepisu na skuteczne udzielanie pomocy i wspieranie uczniów w rozwoju, na rozpoznawanie ich możliwości, problemów i reagowanie na nie. Profesja nauczyciela, wychowawcy, pedagoga nie opiera się na gotowych wytycznych postępowania, bo pomaganie, wychowywanie uczniów jest działalnością bardzo złożoną, opartą na wzajemnej interakcji, dialogu i współpracy. Każdy uczeń, wychowanek, podopieczny, radzący się, chory czy z niepełnosprawnością i sytuacja związana z jego udziałem wymagają innego potraktowania i zorganizowania, poświęcenia czasu i uwagi. Jednakże od lat edukacja w szkole ogólnodostępnej napotyka trudne, coraz bardziej złożone bariery organizacyjne, społeczne, kulturowe, które często wiążą się ze szkolną biurokracją, edukacją „pod” egzaminy, testy, sprawdziany. Nadmiar formalnej kontroli i brak czasu nauczycieli dla pojedynczych uczniów z uwagi na fakt, że muszą realizować program i materiał nauczania, oceniać uczniów i klasyfikować, oraz nieodpowiednia organizacja, złe planowanie pracy w szkole ze strony przełożonych, jak też niski poziom dialogu i współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami przy bardzo wysokich nauczycielskich motywacjach i aspiracjach stają się czynnikiem długotrwale stresującym, który rozczarowuje i frustruje uczących. Prowadzi to do zniechęcenia, osamotnienia, a w konsekwencji do utraty sił i wypalenia. Wartości, ambicje i aspiracje, motywacja do pracy, postawy, zachowania, style myślenia itp. są najtrudniejszą do pokonania barierą tkwiącą w ludziach związanych z edukacją, głównie w nauczycielach, ale też innych podmiotach edukacyjnych i społecznych. O podmiotowych uwarunkowaniach wypalenia tkwiących w nauczycielach, ale też w dyrektorach szkół i ich edukacyjnych partnerach piszą niemal wszyscy autorzy zajmujący się omawianą problematyką: J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg, J. Synal i J. Szempruch, P. Hreciński i inni znawcy zagadnienia. Ich analizy i wnioski są adekwatne do komplikującej się, zmiennej rzeczywistości i problemów, jakie od lat w swej pracy napotykają nauczyciele.

Drugą grupą przyczyn wypalenia zawodowego są cechy szkoły jako instytucji i organizacji, w której pracują nauczyciele, a przede wszystkim:

niejasność roli, konflikt roli i przerost roli. Brak jest precyzji w wyznaczaniu zakresu zadań i obowiązków zawodowych nauczycieli, w formułowaniu oczekiwanych kompetencji i uprawnień, kontroli efektów i odpowiedzialności za jakość pracy. Konflikt roli to sprzeczność między realizacją zawodowych obowiązków a uznawanym systemem wartości, możliwościami, kompetencjami. W pracy nauczyciela mamy również do czynienia z przerostem i „rozmyciem się” roli, z wysokimi wymaganiami władz oświatowych i przełożonych, z wygórowanymi oczekiwaniami społecznymi, które nie są wystarczająco precyzyjnie i jasno określone. Nie są spójne z edukacją wstępną i ustawiczną nauczycieli, możliwościami i warunkami pracy, rozwoju i awansu. Ich niewystarczające przygotowanie staje się przyczyną bezradności wobec trudnych spraw uczniów. Jeśli szkoła nie wspiera oraz nie docenia kompetencji uczących, gdy brakuje im uznania, to chęć i poczucie sukcesu spada, a ich zaangażowanie traci sens i wartość¹⁴⁶.

Oprócz cech instytucji praca nauczyciela jest obciążona **czynnikami środowiskowymi i sytuacyjnymi** wywołującymi stres i negatywne emocje, a ich długotrwałe doświadczanie prowadzi do wyczerpania nerwowego, depersonalizacji, bierności i wypalenia w zawodzie. Dotyczą one postaw i zachowań uczniów, często sprzecznych z celami kształcenia i wychowania, jak np.: niechęć do nauki, lekceważenie obowiązków, brak szacunku dla nauczycieli, agresja i inne negatywne zachowania, hałas i konflikty w szkole, przepełnione klasy, praca z uczniami zanedbanymi, z niepełnosprawnością, przeładowane programy nauczania i częste ich zmiany (nie zawsze racjonalne i korzystne dla dobra uczniów).

Wypalająco działają też na nauczycieli trudne kontakty z rodzicami, ich nierzadko lekceważące postawy wobec uczących i edukacji, jak dystansowanie się od współpracy, bierność a przy tym roszczeniowość. Do tego dochodzą rywalizacja w gronie nauczycieli, obawy o utratę pracy, brak czasu, przeciążenie pracą, niskie płace i status społeczny, brak wsparcia ze strony zwierzchników i współpracowników, „krytykanctwo”

¹⁴⁶ Szerzej w: I. Dzierzgowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 2007, nr 3, dod. s. I–VIII.

uczących i nie liczenie się z ich opinią przez decydentów oświaty, ciągle eksperymentowanie, biurokracja i jej skutki w szkole.

Jednakże same niekorzystne cechy środowiska, w którym pracują nauczyciele, a także zjawiska i sytuacje będące pochodną szerszych procesów społecznych, nie powodują automatycznie wypalenia zawodowego, choć są silnie stresujące i frustrujące. Dopiero ich długotrwałe doświadczanie oraz nieumiejętność radzenia sobie ze stresem i utrudnieniami w pracy wynikająca z niskich kompetencji nauczycieli wywołują wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację, zmniejszenie aktywności, niechęć do pracy, a nawet są przyczyną odchodzenia z zawodu.

Nierealne oczekiwania i przekonania, zbyt wysokie wymagania nauczycieli w stosunku do siebie i innych, nadmierne poczucie powinności, idealistyczne nastawienie do zawodu także często prowadzą do rozczarowania, wyczerpania i zniechęcenia do dalszej, wytężonej pracy. Tacy zagrożeni wypaleniem nauczyciele chcą być lubiani i doceniani za wszystko i przez wszystkich, dążą do absolutnego mistrzostwa w zawodzie, oczekują pełnej satysfakcji z wykonywanej profesji, która pod każdym względem powinna spełniać ich oczekiwania. Brak „zdrowej” granicy między pracą a życiem osobistym i rodzinnym, niski poziom samokrytyki, przywiązanie do starych wzorców i nawyków oraz niechęć do zmian i wdrażania nowych pomysłów, skłonność do omijania problemów i przeszkód, zbyt wczuwanie się w problemy uczniów i przenoszenie ich do życia osobistego prowadzą do ciągłego przeżywania napotykaných barier, problemów oraz wypalają nauczycieli zawodowo.

Z badań wynika, że nauczyciele często idealizują swój zawód, wybierają go z powołania i misji wychowawczej, są silnie umotywowani i gotowi do poświęceń, gdy rozpoczynają pracę¹⁴⁷. Bezgranicznie wierzą w swoją sprawczą moc, mają nadzieję, że wiele zrobią i zmienią. Kiedy napotykają na swej drodze coraz więcej przeszkód i trudności, a nie udaje się

¹⁴⁷ M. Kocór, *Gotowość zawodowa kandydatów na nauczycieli*, w: *Edukacja – w stronę kluczowych wartości. Materiały Sekcji VII Dziewiątego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Górniewicz, Olsztyn-Białystok 2017, s. 181–192; też, *Bariera efektywnego funkcjonowania i kształcenia polskiego nauczyciela. Poszukiwanie dróg wyjścia*, w: *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – rozwój – zmiana*, red. M. Kamińska, Z.P. Kruszewski, ks. A. Gretkowski, B. Skalbani, Płock-Warszawa 2016, s. 9–32.

ich przewyciężyć oraz zrealizować szczytnych ideałów i celów, następuje utrata złudzeń, frustracja, apatia i wypalenie z wszelkimi konsekwencjami zdrowotnymi i pedagogicznymi.

Zatem niekorzystne czynniki funkcjonowania nauczycieli, obciążające ich psychicznie i fizycznie, blokujące ich relacje oraz wypalające zawodowo można ogółem podzielić na:

- **czynniki wewnętrzne**, które dotyczą sposobu myślenia, postaw i świadomości nauczycieli, dyrektorów szkół, innych specjalistów, a pośrednio rodziców, uczniów, społeczności lokalnej, osób kształcących nauczycieli, polityków, organizatorów i reformatorów oświaty itp.;
- **czynniki zewnętrzne** ogniskujące się wokół spraw technicznych, organizacyjnych, materialnych, finansowych, prawnych, politycznych itp., które utrudniają nauczycielom realizację obowiązków, zaspokojenie potrzeb samorozwoju, ale też potrzeb egzystencjalnych.

Bardziej ogólny podział determinantów wypalenia można potraktować jako czynniki podmiotowe związane z cechami nauczycieli i innych podmiotów edukacyjnych, jak też uwarunkowania pozapodmiotowe odnoszące się do sytuacji, procesów, organizacji edukacji. Mają one wymiar obiektywny niezależny od uczących i subiektywny związany z ich wrodzonymi lub nabytymi w toku całonocnej socjalizacji cechami, postawami, nawykami.

Wiele omawianych czynników ma **bezpośredni lub pośredni charakter** oddziaływań na wyczerpanie emocjonalne, zanikającą empatię i rosnącą blokadę w relacjach z osobami, którym nauczyciele mają udzielać pomocy i wsparcia, z przełożonymi i współpracownikami oraz na malejące zaangażowanie i poczucie osiągnięć osobistych w wykonywanej profesji.

Tak więc przyczyna wypalenia zawodowego nauczycieli może leżeć zarówno po ich stronie, jak i po stronie struktury czy funkcjonowania szkoły jako instytucji i organizacji, a także prowadzonej polityki oświatowej lokalnej i centralnej, wdrażanych reform szkolnych. Można zatem mówić o czynnikach, zawinionych i uświadamianych przez nauczycieli, jak też niezależnych od nich, na które nie mają większego wpływu. Powinni jednak w pracy brać je pod uwagę i traktować jako obciążenie zawodowe, które należy ograniczać i harmonizować.

Do indywidualnych przyczyn wypalenia należą predyspozycje osobowościowe, do których można zaliczyć zbyt wygórowane ambicje, stawianie sobie nierealistycznych celów, skłonność do rywalizacji i sukcesu za wszelką cenę, silna potrzeba kontrolowania otoczenia, słaba umiejętność odraczania nagrody, trudności w wyrażaniu uczuć, brak krytycznej samooceny i dystansu wobec siebie, a z drugiej strony brak tolerancji wobec własnych niedoskonałości i błędów. Determinanty wypalenia zawodowego nauczycieli związane z ich cechami osobowościowymi to także **przekonania i stereotypy myślowe** nauczycieli na temat siebie i własnych działań, np.: „Moja praca to moje życie”; „Muszę być całkowicie kompetentny, a wręcz idealny – znać się na wszystkim, co dotyczy mojej dziedziny, być chętny do udzielania pomocy każdemu”; „By dobrze wykonywać moją pracę i utrzymać poczucie własnej wartości, muszę być akceptowany i lubiany przez wszystkich w pracy”; „Inni powinni lepiej rozumieć wartość mojej pracy i bardziej mnie wspierać”; „Każda negatywna uwaga całkowicie przekreśla wartość mojej pracy i stawia pod znakiem zapytania wartość mojej osoby”; „Przeszłe pomyłki i błędy determinują to, co będzie w przyszłości”; „Wszystko powinno iść dokładnie tak, jak to sobie zaplanowałem – bez przeszkód”¹⁴⁸. Są to subiektywne odczucia i przekonania uczących, które wywołują ciągły stres, lęk, frustrację z powodu odmiennych celów i idealizacji zawodu.

Druga grupa czynników mających wpływ na wystąpienie wypalenia zawodowego to czynniki o charakterze instytucjonalnym, organizacyjnym wynikające ze struktury oraz funkcjonowania placówki, w której jest zatrudniony nauczyciel. Zalicza się do nich:

- **nadmierne wymagania**: ilościowe i jakościowe, rzeczywiste lub wyobrażone możliwości poniesienia konsekwencji w wyniku ich niespełnienia, niejasność oczekiwań, ról, zadań;
- **„przymusowe utrudnienia”**, które uniemożliwiają wywiązanie się z wymagań; można je podzielić na społeczne (czynniki behawioralne, emocjonalne i poznawcze) oraz fizyczne lub materialne (małe sale, hałas, nieodpowiednie oświetlenie, wyposażenie w sprzęt itp.);

¹⁴⁸ Cyt. za: W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, s. 54.

- **niski poziom wsparcia** – tzn. brak działań takich jak konsultacje czy doradztwo, brak zrozumienia i możliwości rozmowy o trudnych sprawach, przeżyciach tego, co dzieje się w klasie i szkole, z jakimi trudnościami i problemami spotykają się w pracy nauczyciele.

Czynniki te są ze sobą powiązane. Gdy mamy do czynienia z niskimi wymaganiami, niskim poziomem wsparcia i znacznymi utrudnieniami, wówczas dochodzi do pogorszenia się samopoczucia w pracy – spada poziom wykonywanych przez nauczycieli zadań, pojawia się apatia, przygnębienie, utrata sensu pracy, zmęczenie nudą, rutyną i monotonią. Kiedy zaś wymagania są wysokie, a poziom wsparcia niski i występują liczne utrudnienia, wówczas uczący doświadczają poczucia niemocy, osamotnienia, zawodu. W efekcie długotrwałego stresu, z którym sobie nie radzą, dochodzi do wypalenia i niskich efektów pracy¹⁴⁹.

O antynomiach w pracy nauczyciela, które skazują go na stres i wypalenie pisze też K. Szmyd. Autor wskazuje niespójność roli zawodowej nauczyciela i dylematy związane z:

- poczuciem autonomii a zależnością od polityki oświatowej władz centralnych i lokalnych;
- świadomością sukcesu i kariery zawodowej a poczuciem pustki i osamotnienia;
- rozbieżnością między poczuciem realizacji określonych celów i zadań a nieustanną krytyką;
- sprzecznością między rolami i zadaniami, jakie ma wykonywać a jakością jego kształcenia;
- napięciem między sympatią i wrogością w relacjach ucznia z nauczycielem;
- sprzecznościami między wyobrażeniami zawodowymi nauczycieli – ich nastawieniem do zawodu i poczuciem powinności zawodowych a twardym i surowym środowiskiem szkoły¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Tamże.

¹⁵⁰ K. Szmyd, *Nauczyciel wobec kryzysu wartości społecznych i wychowawczych*, w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007, s. 44–45; K. Szmyd, M. Uberman, *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 34.

I. Dzierzgowska do czynników osłabiających organizację i motywację nauczycieli do pracy zalicza: przeciążenie pracą, brak autonomii działania, niskie wynagrodzenie za pracę, zanik więzi społecznych w szkole, niesprawiedliwe i nierówne traktowanie nauczycieli przez dyrektora, niedoceniające osób aktywnych i twórczych, zła polityka kadrowa, arbitralne oceny, poczucie wyobcowania nauczycieli w środowisku pracy, konflikt wartości itp.¹⁵¹

Jeśli zatem nauczyciele mają do realizacji zbyt wiele zadań i obowiązków, a równocześnie ogranicza się im swoboda działania oraz niski jest stan ich wsparcia ze strony współpracowników i przełożonych; gdy są niesprawiedliwie traktowani przez przełożonego, a stawiane im wymagania są sprzeczne z wyznawanymi wartościami, szybko dochodzi do poczucia frustracji i rozczarowania. Dlatego ważna jest rola dyrektora szkoły i osób, które kreują politykę oświatową – lokalną i centralną.

H. Sęk zwróciła uwagę na różnorodne czynniki, które przyczyniają się do syndromu wypalenia. Są nimi: nauczycielska ambiwalencja, brak możliwości doświadczania bezpośrednich efektów własnej pracy, silny stres wynikający z trudnych zachowań uczniów wobec rówieśników i nauczycieli, brak realnych narzędzi egzekwowania od uczniów stawianych im wymagań, trudne warunki materialne szkół, napięcia i konflikty z uczniami i rodzicami, rywalizacja nauczycieli, nieracjonalne wymagania przełożonych, brak wpływu na politykę oświatową i reformy szkolne, rozbieżność między oczekiwaniami wobec nauczycieli a ich prestiżem społecznym i możliwościami oddziaływania na decyzje związane z pracą¹⁵².

Z drugiej strony badaczkę niepokoją stereotypy myślowe wielu uczących, ich przekonanie, że powinni być przez wszystkich lubiani, doceniani i dowartościowani przez przełożonych, rodziców i uczniów. Nauczyciele chcą być doskonali w zawodzie i intensywnie przeżywać problemy uczniów. Stąd przyczyn niepowodzeń upatrują w czynnikach zewnętrznych,

¹⁵¹ Bliżej opisuje te czynniki I. Dzierzgowska, *Pracować z entuzjazmem*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 5, dod. „Akademia Zarządzania”, s. I–VIII.

¹⁵² W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, s. 57.

co wzmacnia ich niemoc. Dlatego nierealistyczne wymagania wobec siebie, poczucie bezsilności i braku kontroli nad sytuacją tworzą konflikt, który może stać się gruntem dla wypalenia¹⁵³.

Analizując stanowiska różnych autorów oraz podawane przez nich klasyfikacje i typologie czynników determinujących stres i wypalenie zawodowe, należy zauważyć, że wiele z nich pokrywa się, jedne są bardziej szczegółowe, a inne ogólne. Nierzadko jednak dokonywane podziały czynników wypalenia nie są wyczerpujące i rozłączne, ponieważ:

- nie uwzględniają bogactwa uwarunkowań na poziomie: mikro-, mezo- i makrospołecznym;
- ten sam czynnik może wchodzić w skład kilku poziomów z różną siłą natężenia i u jednych będzie główną determinantą wypalenia (niekiedy i jedyną), a u innych współwystępuje z szeroką gamą stresorów nie tylko zawodowych, ale np. rodzinnych i osobistych.

Podsumowując, można stwierdzić, że determinanty wypalenia zawodowego nauczycieli są liczne i różnorodne. Są one bardzo złożone, a w związku z tym trudne do zdiagnozowania i usunięcia. Mogą tkwić w środowisku pracy i życiu osobistym nauczycieli. Zwykle dotyczą też sytuacji, w której się znaleźli. Te czynniki zestawione z idealistycznym podejściem, małą odpornością na stres, stają się blokadą prawidłowego funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli.

Konieczne jest zatem ich wczesne diagnozowanie i odkrywanie, zanim się skumulują, powodując trudny problem zarówno dla nauczyciela, jak i przede wszystkim dla uczniów. Dlatego pierwszym krokiem jest ustalenie zakresu występowania wypalenia i jego nasilenia u nauczycieli, a także poznanie, czym się ono objawia, z jakich przyczyn wynika, jakie ma konsekwencje i jakie działania mogą pomóc nauczycielom¹⁵⁴. Istotne jest przede wszystkim zrozumienie sytuacji, problemów, podejścia do swojej roli i spraw uczniów każdego z nich.

¹⁵³ Tamże.

¹⁵⁴ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 245–275; też, *Szkola i nauczyciel...*; też, *Teacher in Crisis...*, s. 818–832.

1.6. Konsekwencje długotrwałego stresu i wypalenia się w zawodzie

Jak wynika z powyższych rozważań, skutkiem długotrwałego stresu oraz bezradności w radzeniu sobie z nim w pracy (przy braku zrozumienia i wsparcia społecznego) jest postępujący proces wyczerpania emocjonalnego, unikania kontaktów z ludźmi, depersonalizowania uczniów-wychowanków, a także obniżanie się poczucia sprawstwa i dokonań osobistych. Widzimy zatem znaczącą różnicę między stresem a wypaleniem zawodowym nauczycieli, przyjmując trójwymiarową definicję wypalenia C. Maslach, H. Sęk czy innych autorów. Skoro na wypalenie zawodowe składa się wiele symptomów jak wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych to skutki wypalenia obejmują wszystkie trzy sfery: emocjonalną, interpersonalną i motywacyjno-behawioralną nauczycieli. Wypalający się nauczyciel jest nerwowy, nierzadko agresywny i sfrustrowany, ma pretensje do siebie i innych, których obwinia za swoje niepowodzenia, dystansuje się od bezpośrednich kontaktów, jest wyczerpany fizycznie, nie widzi sensu swoich działań, czuje się bezradny, rozczarowany, załamany. Istotne jest więc uświadomienie sobie szerokich następstw wypalenia zawodowego: jednostkowych – dla samego nauczyciela, grupowych – dla klasy, szkoły, rodziny, grupy współpracowników i społecznych. W tym podrozdziale podjęłam próbę wskazania głównych kierunków działań pomocowych dla nauczycieli już wypalonych i wypalających się zawodowo, polegających na rozwijaniu więzi i kontaktów interpersonalnych oraz budowaniu sieci wsparcia społecznego. Rozdział ten jest nowy w stosunku do poprzedniego opracowania¹⁵⁵. Został oparty na analizie literatury naukowej i wynikach badań na ten temat.

Zespół wypalenia zawodowego jako złożone, dynamicznie rozwijające się zjawisko, w różnym stopniu utrudnia i dezorganizuje funkcjonowanie nauczycieli w czasie pracy i poza nią. Przynosi negatywne konsekwencje w działalności pedagogicznej, życiu rodzinnym i towarzyskim. Może ono prowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym, jak i społecznym. Bliżej zostały one opisane przy analizie

¹⁵⁵ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

zagadnienia etapów i symptomów wypalenia. Dlatego w niniejszym podrozdziale zostaną potraktowane bardziej syntetycznie.

S. Kozak, powołując się na stanowisko Fenglera¹⁵⁶, traktuje wypalenie zawodowe jako „powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego i uczuciowego, który można dostrzec w życiu zawodowym, ale który po pewnym okresie przenika do innych sfer życia, wpływa na związek partnerski, rodzinę i krąg przyjaciół”¹⁵⁷.

Kryzys zawodowy nauczyciela przenosi się na jego życie rodzinne i stosunki z innymi ludźmi, nie tylko z uczniami, ale na kontakty z rodzicami, dyrektorem szkoły, pedagogiem szkolnym i innymi nauczycielami. Zaczynają się konflikty i nieporozumienia, które nasilają objawy wypalenia. Błędne koło powstaje, jeśli nauczyciel nie ma sił i wsparcia innych.

Najbardziej brzemiennie w skutkach jest depersonalizowanie uczniów, utrata wiary we własne możliwości i kompetencje oraz sprawstwo procesów rozwojowych wychowanków. Powoduje to spadek zaangażowania i niechęć nauczycieli do pracy, nie wspominając o udzielaniu pomocy uczniom. Są to objawy związane bezpośrednio z wykonywaną pracą, rodzące skutki pedagogiczne w postaci obniżenia jakości usług edukacyjnych. Zapewne rosnący lęk i obawy nauczycieli, poczucie zagrożenia i niekompetencji, narastające niezadowolenie, niechęć do pracy nie służą dobru uczniów i kształtowaniu pozytywnych postaw życiowych. Wypalony nauczyciel nie będzie aktywny i efektywny, jeśli potrzebuje pomocy i wsparcia.

Liczne i różnorodne, choć nierzadko ukryte objawy wypalenia zawodowego u nauczycieli są bezpośrednio związane z konsekwencjami rozpowszechniającymi się na wszystkie sfery ich życia. Bezzasadne wydaje się więc ponowne ich wyliczanie. Ogółem można powiedzieć, że wypalenie przynosi negatywne skutki zarówno dla jednostki, rodziny, jak i przede wszystkim dla adresatów działań edukacyjnych. W przypadku nauczycieli są one

¹⁵⁶ J. Fengler, *Pomaganie...*

¹⁵⁷ Cyt. za: S. Kozak, *Patologie w środowisku...*, s. 155.

bezpośrednio związane z jakością kształcenia i wychowania. Nauczyciel wyczerpany emocjonalnie staje się coraz bardziej obojętny i bezradny wobec problemów szkolnej codzienności i rozwoju młodzieży. Przeżywa kryzys i rozczarowanie, więc nie doskonalą się i nie rozwija, traci wiarę we własne siły i możliwości, a jego działania mają raczej pozorny charakter. Nie angażuje się już aktywnie w swoją pracę, unika bezpośrednich kontaktów z uczniami, którzy zamykają się w sobie lub stają się agresywni, gdyż czują się lekceważeni, odrzuceni, pomijani, są etykietowani lub przedmiotowo traktowani. Tu błędne koło się zamyka: trudne warunki pracy (materialno-finansowe, organizacyjno-techniczne) wywołujące stres, niewystarczające przygotowanie nauczycieli, brak wsparcia, wyczerpanie fizyczne i psychiczne, zmniejszona aktywność, brak satysfakcji zawodowej, negatywna postawa wobec pracy, niskie jej efekty, mało efektywna, dysfunkcyjna edukacja nauczycieli, kryzys moralny i niska kondycja społeczeństwa, mało kompetentna i nieefektywna kadra, niski wzrost gospodarczy itd.

Można więc pogrupować następstwa wypalenia jako **bezpośrednie i pośrednie**. Bezpośrednie konsekwencje wypalenia zawodowego nauczycieli (pedagogiczne) są związane z obniżoną jakością usług edukacyjnych. Wynikają one głównie z fizycznego, psychicznego i emocjonalnego wyczerpania nauczycieli, które zaburza jego kontakt z otoczeniem, obniżają samoocenę, rodzą pesymizm, frustrację, apatię. Niska jakość czy wręcz pozory pracy wypalającego się środowiska pedagogów spowodowane są bezpośrednimi skutkami syndromu wypalenia, a mianowicie: utratą werwy i zapału do aktywności zawodowej, pomocy uczniom i współdziałania z nimi, poczuciem, że stale brakuje nauczycielom czasu, lękiem przed wychodzeniem do pracy i kontaktami społecznymi, które są instrumentem roli zawodowej nauczyciela; rosnącym poczuciem niekompetencji a nawet rozczarowania, brakiem wpływu na zaistniałą trudną sytuację i pomysłów na wyjście z niej, poczuciem marnowania czasu, trudnościami w realizacji określonych zadań, wyrażaniu pedagogicznych ocen i opinii, schematyzmem myślenia i działania, unikaniem problemów, które nauczyciel powinien rozwiązywać, utrzymującym się wobec uczniów dystansem uczuciowym,

pretensjami i negatywną postawą wobec przełożonych, współpracowników, rodziców i innych osób¹⁵⁸.

Natomiast skutki pośrednie to koszty społeczne, kulturowe i gospodarczo-ekonomiczne sfrustrowanych, wypalających się w różnych sferach nauczycieli, którzy poprzez zachowania mogą nieświadomie utrwalać negatywne postawy uczniów, rodziców, współpracowników itp.

Innym sposobem podziału konsekwencji wypalenia zawodowego kadry nauczającej są skutki: **pedagogiczne i pozapedagogiczne**. Te pierwsze łączą się z obniżoną jakością usług w zakresie kształcenia, wychowania i opieki. Koszty pozaedukacyjne zaś to wszystkie inne konsekwencje wypalenia związane z funkcjonowaniem indywidualnym, rodzinnym i społecznym nauczycieli poza pracą zawodową. Odnoszą się one do zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego, stanu emocjonalnego, więzi rodzinnych, koleżeńskich i innych.

Ogółem można wyróżnić następujące skutki wypalenia zawodowego nauczycieli:

- **skutki fizyczne**, a więc dominujące poczucie zmęczenia, zakłócenie snu, zaburzenia apetytu, problemy zdrowotne, obniżenie potrzeb seksualnych, nadużywanie alkoholu, leków, palenie tytoniu, zaniebdywanie aktywności fizycznej, a także różne schorzenia;
- **skutki psychiczne i emocjonalne**: obniżenie i zmienność nastrojów, przygnębienie, poczucie znużenia, bezradności, pustki, osamotnienia, brak celu, obniżenie samooceny, brak wiary w zmianę sytuacji, niekontrolowana agresja, negatywne postawy i myśli, lęki, depresje, pesymizm zawodowy i życiowy, fatalizm, a nawet próby samobójcze;
- **skutki rodzinne i społeczne**: obniżenie zainteresowania członkami rodziny, pielęgnowania uczuć, szybkie wpadanie w irytację i złość, spędzanie dużo czasu poza domem, lekceważenie obowiązków, obniżanie poczucia bezpieczeństwa i wsparcia¹⁵⁹.

¹⁵⁸ A. Sirdak, *Zespół wypalenia zawodowego – psychosocjalne uwarunkowania, zapobieganie*, „Wspólne Tematy”, 2008, nr 4, s. 47.

¹⁵⁹ O złożoności tego procesu i mechanizmie błędnego koła objawów i skutków pisze wielu autorów, m.in.: M. Burisch, *W poszukiwaniu teorii...*, s. 58–82; J. Synal, J. Szempruch, *Od zapалу do wypalenia...*, s. 55–82.

- Inny podział następstw wypalenia zawodowego nauczycieli obejmuje:
- **skutki indywidualne** dotyczące pogarszającej się kondycji fizycznej i psychicznej pojedynczych nauczycieli z syndromem wypalenia, a także ich wyczerpania emocjonalnego, małej efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej i rozwijającego się doń negatywnego, a nawet wrogiego nastawienia, pesymizmu zawodowego, poczucia bezradności i niemocy;
 - **skutki rodzinne** to problemy przenoszone z pracy do życia rodzinnego, kłótnie i konflikty, oziębłość wobec członków rodziny, przemoc, wyłączenie się z życia rodzinnego, zaniedbywanie i lekceważenie rodzinnych obowiązków, przemoc w rodzinie i rozwody itp.;
 - **skutki społeczne** obejmujące następstwa depersonalizowania uczniów i dysfunkcjonalności nauczyciela, przeżywającego kryzys i załamanie z powodu nadmiernego eksploatowania sił i poczucia miernych efektów; przekazywanie negatywnych wzorców zachowań i doświadczeń, które wypaczają osobowość uczniów, nie motywują ich do pracy nad sobą i ciągłego rozwoju.

Należy ponadto uświadomić sobie **straty ekonomiczne**, jakie ponosi państwo i społeczeństwo, gdy nauczyciele nie pracują już wydajnie, korzystają z pomocy psychologicznej i medycznej, opuszczają zajęcia, spóźniają się i lekceważą swoje zawodowe obowiązki, a nawet pozostawiają pracę, która dotychczas dawała im satysfakcję. Uruchomiony również proces reform oświatowych nie znajduje poparcia sfrustrowanych nauczycieli, którzy nie wierzą w swoje siły, w zmianę na lepsze, w profesjonalną pomoc i wsparcie społeczne, w zmianę warunków pracy i płacy, w podniesienie ich prestiżu społecznego itp.

Warto w tym miejscu odwołać się do badań, które prowadziła I. Kijowska wśród nauczycieli wyrażających swój stan wypalenia za pomocą prac plastycznych i wypowiedzi werbalnych. Badani nauczyciele w swoich ilustracjach określali wypalenie głównie jako: utratę energii życiowej („wiednięcie”), poczucie osamotnienia, egzystencjalnej pustki – zawieszenie w próżni, znalezienie się w pułapce czy w zamkniętym kręgu otoczonym błyskawicami. Akcentowali oni obciążenie zawodowe. Przedstawiali siebie jako: więdnący kwiat lub dom, który w połowie

legł w gruzach, jako zniechęconą jednostkę z opuszczoną głową i ramionami, uciekającą w marzenia lub na bezludną wyspę. Podkreślali negatywny wpływ warunków pracy i brak wsparcia przełożonych¹⁶⁰. Nie chcieli jednak pamiętać, że do trudnych warunków pracy dochodzą deficyty osobowościowe (cechy mentalne ich samych – idealizowanie pracy, instrumentalne podejście do roli zawodowej, stereotypy myślowe, zamknięcie się na nowe pomysły), doświadczenia oraz krytyka ze strony innych osób. Ta ostatnia ma bowiem nierzadko moc uzdrawiającą, inspirującą do ustawicznej zmiany zastanych warunków pracy i rozwoju samego siebie dla dobra drugiego człowieka, czyli wychowanka.

¹⁶⁰ I. Kijowska, *Wypalenie zawodowe w percepcji nauczycieli*, „Gestalt”, 2004, nr 1, s. 43–47.

ROZDZIAŁ II

Metodologia badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli

Zarówno pedagogika praktycznie, jak i teoretycznie zorientowana, wymagają nieustannej diagnozy rzeczywistości edukacyjnej, jej kontekstów społecznych i uwarunkowań. Dzięki temu projektujemy i dokonujemy zmian w kierunku pedagogicznie pożądanym, chcąc eliminować lub ograniczać stany negatywne, krytyczne, a wzmacniając zjawiska i zachowania dobre, rozwojowo korzystne. W ten sposób staramy się podtrzymywać i ugruntowywać diagnozowany pozytywnie stan, a zmieniać, wyrównywać różne dysfunkcje, dysproporcje, braki, eliminować stany złe i ich determinanty. Takie też zamiary towarzyszą badaczom omawianego zjawiska.

Ustalenie specyficznych cech i objawów wypalenia, wnikięcie w jego determinanty i określenie etapu rozwoju pozwoli zaprojektować działania pomocowe i zorganizować wsparcie dla osób zagrożonych, wypalających się i już wypalonych zawodowo. Diagnoza wypalenia umożliwi wdrażanie programów profilaktycznych ukierunkowanych na wspomaganie w rozwoju nauczycieli wychowawców z udziałem różnych podmiotów szkoły i lokalnego środowiska, a także modyfikowanie ich działań za pomocą zasobów osobistych.

Doskonalenie praktyki oświatowej i społecznej wzbogaca teorię na temat czynników, którymi możemy sterować i manipulować, wywołując pożądane zmiany lub też zapobiegając negatywnym zjawiskom, sytuacjom, zachowaniom. Takie możliwości daje eksperyment pedagogiczny, którego podstawą jest „diagnoza wyjściowa” jako rozpoznanie interesującego stanu rzeczy, jego specyfiki, skali i uwarunkowań, tzw. zmiennych

manipulowanych. Aby bliżej zastanowić się nad możliwościami badania tego złożonego, dynamicznego, lecz często ukrytego zjawiska, jakim jest wypalenie zawodowe kadry nauczycielskiej, należy najpierw zapoznać się z tym, co oferuje diagnostyka i jakie podejścia dominują wśród badaczy tego problemu.

Rozdział ten jest odmienny i znacznie bardziej wzbogacony o nowe treści w stosunku do wstępnego opracowania¹. Pominięte zostały ogólne kwestie szkoły i nauczyciela w obliczu dokonanych i dokonujących się przemian oraz kryzysu oświatowego, którego ważnym symptomem jest zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli. Rozbudowałam natomiast nie tylko teoretyczne aspekty wypalenia, ale i jego diagnozę – wybrane koncepcje i stan badań. Bliżej sprecyzowałam metodologiczne założenia poszerzonych badań, których wyniki są opisane w III, a także i w IV rozdziale. Od czasu ukazania się mojego pierwszego opracowania², pojawiły się nowe publikacje i badania oraz różnorodne propozycje i rozwiązania ograniczania i eliminowania wypalenia, na które powołuję się w monografii.

2.1. Modelowe ujęcie i aspekty diagnozy wypalenia zawodowego nauczycieli

Aby omówić wybrane koncepcje i narzędzia diagnozy wypalenia zawodowego, warto przypomnieć sobie, czym jest diagnoza w naukach takich jak pedagogika, psychologia, socjologia. Nie jest jednak moim celem szczegółowa charakterystyka diagnozy, ale próba ustalenia i opisanie skali i symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli wybranych szkół z regionu głównie Polski południowo-wschodniej. W związku z tym wymienię jedynie niektórych znawców diagnozy psychopedagogicznej i społecznej takich jak: M. Richmond, S. Ziemiński, H. Radlińska, J. Korczak, I. Lepalczyk, T. Pilch, A. Kamiński, S. Kawula, J. Piekarski, A. Janowski, E. Jarosz, E. Wysocka, A. Skalbani i wielu innych.

¹ M. Kocór, *Szkoła i nauczyciel...*

² Tamże.

Procedurę diagnostyczną stosujemy, by ustalić istniejący stan rzeczy, jego przyczyny za pomocą różnych metod, technik i narzędzi, adekwatnych do celów, charakteru badanego zjawiska i środowiska, w którym przeprowadza się diagnozę oraz do własnych możliwości.

Według H. Radlińskiej diagnoza to rozpoznanie przyczyn badanego stanu, ocena jego objawów i możliwości zmian w pożądanym kierunku³. Diagnoza pozytywna (dotycząca stanów indywidualnie i społecznie wartościowych), jak i negatywna (zmierzająca do rozpoznawania zaburzeń, nieprawidłowości itp.) są fundamentem badań pedagogicznych ukierunkowanych na praktykę i jej doskonalenie. Wyniki przeprowadzonej diagnozy mają służyć podejmowaniu działalności reformatorskiej, profilaktycznej, terapeutycznej i innej.

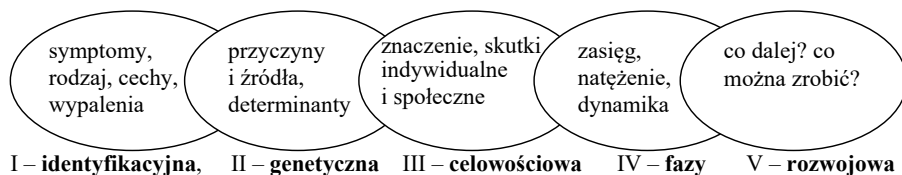
Skoro diagnoza ma sens praktyczny, powinna więc mieć charakter diagnozy rozwiniętej. Składają się nań różne aspekty zwane **diagnozami częściowymi**. Zaliczamy do nich:

- aspekt identyfikacyjny (diagnoza przyporządkowująca, klasyfikacyjna lub typologiczna);
- aspekt genetyczny (zmierza do uzyskania odpowiedzi na pytanie: skąd badane zjawisko się wywodzi; jakie są jego przyczyny i źródła?);
- celowościowy (próbuję określić znaczenie badanego zjawiska dla całości problemu czy danej kategorii zjawisk);
- fazy (na jakim etapie rozwoju znajduje się badany stan rzeczy, zjawisko itp.);
- rozwojowy (poszukuje się w nim odpowiedzi na pytanie, jak dany stan będzie się rozwijał; jakie czynniki mogą pogłębić lub ograniczyć czy też wyeliminować badane zjawisko?)⁴.

³ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 370.

⁴ Bliżej charakteryzuje je T. Pilch, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 51–70 oraz inni, m.in. w: *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987, s. 31–45, E. Wysocka, *Człowiek i środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007, s. 45–149; E. Wysocka, E. Jarosz, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

Należy jednak pamiętać, że nie zawsze występują wszystkie aspekty diagnozy i nie zawsze są one jednakowo ważne. Podstawą diagnozy wstępnej są diagnoza przyporządkowująca i genetyczna lub inaczej przyczynowa i ewentualnie diagnoza celowościowa (znaczenia). Elementy diagnozy rozwiniętej, która jest podstawą diagnozy decyzyjnej, przedstawia rysunek 3.



Rysunek 3. Składowe (aspekty) diagnozy rozwiniętej wypalenia zawodowego nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury zagadnienia

W oparciu o wyróżnioną definicję za wstępną **diagnozę zjawiska wypalenia zawodowego wśród nauczycieli** przyjąłam w niniejszym opracowaniu analizę i interpretację wyników badań empirycznych prowadzonych wśród nauczycieli za pomocą testu odczuć zawodowych C. Maslach i autorskiej wersji kwestionariusza ankiety na temat problemów, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli. Diagnoza została dokonana na podstawie analizy ilościowej i jakościowej otrzymanych tą drogą danych, obejmując opis wypalenia ogółem i jego składowych. Poszukiwałam też informacji na temat przyczyn i źródeł wypalenia w opinii badanych, a także starałam się wskazać znaczenie, etap rozwoju i ocenić możliwości zmian w kierunku pedagogicznie pożądanym – dla celów jednostkowych i grupowych czy społecznych.

Zanim przejdę jednak do analizy i interpretacji wyników badań nad zjawiskiem wypalenia zawodowego nauczycieli, warto zaakcentować inne, realizowane w tym kierunku badania. Chcąc bowiem uzyskać wartościowy materiał empiryczny, należy go poznać z różnych źródeł i przeanalizować z różnych stron. Takie możliwości dają badania ilościowo-jakościowe (tzw. triangulacja badań), a także badania podłużne, ujmujące dynamikę zjawiska czy eksperymentalne w zakresie jego ograniczania np. profilaktyki i terapii. Dlatego diagnoza czynników powodujących długotrwałą

stres i wypalenie zawodowe nauczycieli oraz poznanie sposobów radzenia sobie z nimi i stanu wsparcia społecznego powinny stać się podstawą opracowania raportu kondycji kadry nauczycielskiej w Polsce, a w dalszej kolejności podjęcia wieloobszarowych działań prewencyjnych i naprawczych. Skuteczna profilaktyka wypalenia zawodowego wymaga bowiem określenia natężenia i zakresu zjawiska, jego przyczyn, mechanizmów a symptomów i dynamiki. Dlatego konieczne jest ciągle prowadzenie badań nad nauczycielem – jego zasobami, środowiskiem życia i pracy w zmiennych warunkach.

Podjmując próbę określenia **modelu diagnozy wypalenia zawodowego** kadry nauczycielskiej w świetle analizy literatury przedmiotu i własnych doświadczeń badawczych, można przyjąć, że składają się nań: **diagnoza wstępna-wyjściowa** i **diagnoza rozwinięta-pełna**.

Diagnoza wstępna obejmuje rozpoznanie cech, objawów, specyfiki i uwarunkowań wypalenia pełnoobjawowego złożonego z: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i niskiej samooceny (obniżenia poczucia dokonań osobistych) lub wypalenia cząstkowego jako zagrożenia dalszym wypalaniem się w zawodzie z coraz większymi, wielowymiarowymi i długotrwałymi konsekwencjami. Dopiero po wstępnym rozpoznaniu skali zjawiska i sformułowaniu wniosku o jego występowaniu można przejść do diagnozy rozwiniętej. Wstępnie zdobyta wiedza o syndromie wypalenia pozwala dobrać odpowiednie metody, techniki i narzędzia badań właściwych, a także rozłożyć diagnozę na kilka etapów, aby zastosować obiektywny wgląd i pomiar oraz wejść w świat wewnętrzny uczących i bliżej poznać mechanizmy ich wypalenia. Takie możliwości daje tylko **diagnoza pełna**, która oprócz bliższego rozpoznania specyfiki i etapu rozwoju wypalenia oraz jego najbardziej rozwiniętych komponentów, pozwoli:

- uzyskać bliższe informacje na temat jej czynników podmiotowych i pozapodmiotowych;
- określić pedagogiczny i społeczny wymiar wypalenia, jego znaczenie i zagrożenie;
- ustalić etap rozwojowy, dynamikę wypalenia zawodowego ogółem i w poszczególnych wymiarach: emocjonalnym, interpersonalnym i behawioralnym (zgodnie z przyjętą definicją);

- przewidzieć dalsze konsekwencje oraz prognozować jego rozwój, gdy zostaną zaplanowane i podjęte odpowiednie działania interwencyjne, pomocowe czy też prewencyjne i naprawcze.
Diagnozie wstępnej wypalenia przyświeca głównie **cel poznawczy**, a w jego ramach:
- **eksploracja** zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli, które jest niewystarczająco rozpoznane i w pewnym sensie nowe, stąd wymaga zastosowania wielu technik, a w szczególności istotna jest reprezentatywność próby, która wymaga dużego wysiłku badawczego nawet w badaniach sondażowych. Warto więc tworzyć zespoły badawcze w różnych ośrodkach i uczelniach, które będą prowadzić badania terenowe i współpracować między sobą dla stworzenia pełnego raportu wypalenia zawodowego nauczycieli w Polsce. Tak być powinno z wszystkimi innymi tematami, które znalazłyby się w krajowym rejestrze inicjatyw badawczych i każdy badacz powinien mieć do nich równy dostęp, jeśli jest to jego obszar zainteresowań i chce mieć wkład w zagadnienie, oferując swój udział, pomysły i badania na adekwatnym do jego miejsca zamieszkania czy pracy terenie.
- **Opis** zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli za pomocą: danych zebranych z różnych źródeł, z użyciem różnych metod, technik badawczych i skal pomiarowych – testów i kwestionariuszy ankiet, dokumentów itp. Dzięki nim możliwe jest ustalenie jego natężenia i zakresu, struktury oraz składowych, etapów i symptomów, jak też ich zróżnicowania pod względem cech społeczno-demograficznych nauczycieli: płci, wieku, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, typu miejscowości i szkoły, nauczanego przedmiotu, posiadanych kwalifikacji, typu ukończonej szkoły wyższej, stanu cywilnego, sytuacji rodzinnej, materialnej itp. Opis ten należy uzupełniać indywidualnymi cechami i podejściami z różnych perspektyw takich jak: nastawienie do zawodu, motywacja wewnętrzna, system wartości. Warto również uwzględniać doświadczenia i przeżycia nauczycieli, ujawniane w wyniku badań jakościowych za pomocą: obserwacji, wywiadów, technik projekcyjnych, różnych dokumentów, narracji, materiałów pamiętnikarskich i innych.

Badaniom przyświecać powinien cel teoretyczny, który wiąże się z poszukiwaniem związków między zmiennymi w przypadku pomiaru zjawiska i stosowania w nim metod ilościowych oraz z ustalaniem uwarunkowań syndromu wypalenia zawodowego oraz wyjaśnianiem jego poziomu, zakresu, nasilenia, symptomów, skutków. W kontekście zaś badań jakościowych dąży się do ujęcia problemu z perspektywy nauczycieli, których problem dotyka i myślenia ich kategoriami. Badacz zmierza do odkrywania subiektywnych odczuć i doświadczeń jednostkowych, ich kontekstu kulturowego i rozumienia zagrożonego wypaleniem, wypalającego się czy też już wypalonego nauczyciela.

Proces ten obejmuje:

- **wyjaśnianie** – po wstępnym rozpoznaniu zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli, określeniu jego skali i natężenia oraz scharakteryzowaniu najczęstszych objawów, ukazaniu ewentualnych różnic między nimi z uwagi na cechy społeczno-demograficzne takie jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia, typ ukończonej szkoły itp., badacz podejmuje się możliwie najpełniejszego wyjaśnienia ujawnionego we wcześniejszym etapie stanu. Ustalenie bezpośrednich i pośrednich przyczyn wypalenia zawodowego nauczycieli nie jest sprawą łatwą i wymaga często złożonych czynności (czy będzie to wyjaśnianie nomotetyczne, w którym mamy do czynienia z wielkością przypadków, czy też wyjaśnienie idiograficzne, kiedy analizujemy jednostkę, jej trudności w pracy oraz syndrom wypalenia ujawniający się w tylko dla niej charakterystyczny sposób w określonym kontekście).

Jak już wspominałam, diagnoza wyjściowa lub inaczej wstępna ma na celu rozeznac zjawisko, opisać i wskazać jego przyczyny. Natomiast **diagnoza pełna** lub inaczej rozwinięta ma służyć podjęciu decyzji co do jego zmiany – zaprojektowania działań pomocowych i profilaktycznych. Dlatego przyświeca jej cel nie tylko **opisowy i wyjaśniający, ale również praktyczny** poprzez inicjowanie i wdrażanie zmian, udoskonalanie, eksperymentowanie. Oznacza to, że diagnoza rozwinięta obejmuje pięć wyróżnionych wcześniej aspektów i ma charakter decyzyjny, bo obok ustalenia, opisanie, wyjaśnienia służy podejmowaniu decyzji

odnoszących się do udzielania wsparcia, specjalistycznej pomocy i zapobiegania wypaleniu.

Oprócz badań ilościowych sygnalizujących zaistniały problem, jego nasilenie, symptomy, przyczyny i rozwój, niezmiernie wartościowe jest **podejście jakościowe** – interpretacyjno-rozumiejące do wypalenia zawodowego. Nie każdy bowiem nauczyciel tak samo z wiekiem wypala się, nie każdy tak samo postrzega i traktuje dany problem, tak samo nań reaguje, radzi sobie ze stresem i ma takie samo lub podobne oparcie w innych. Problem wypalenia zawodowego nauczycieli wymaga zatem opisanego, interpretacji i zrozumienia poszczególnych przypadków osadzonych w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Niezmiernie wartościowa wydaje się interpretacja sensów i znaczeń, jakie nauczyciele nadają wypalaniu się w zawodzie. Doświadczanie stresu, osobista reakcja na stres i otrzymywane wsparcie z zewnątrz oraz uczucia towarzyszące wypaleniu zawodowemu z perspektywy nauczycieli, ich sposobu widzenia świata, doświadczeń i wnętrza wydają się bardzo istotnym podejściem badawczym jakościowym do diagnozy konkretnych przypadków z uwzględnieniem indywidualnych cech nauczyciela, roli środowiska pracy i życia. Jednakże obydwa podejścia – pozytywistyczne i fenomenologiczne – są niezmiernie istotne i wartościowe dla jego całościowego oglądu oraz wyjaśnień nomotetycznych i idiograficznych. Z tego więc względu bardzo cenna i istotna w pełnym rozpoznaniu i wyjaśnieniu zjawiska jest **triangulacja badań**, czyli łączenie badań ilościowych z podejściem jakościowym, w tym triangulacji metod i badaczy, danych, a nawet teorii⁵. Chodzi o wykorzystywanie modeli badań wypalenia zawodowego, które dotąd wypracowano, ale też konstruowanie nowych modeli oraz sposobów jego poznawania i wyjaśniania. Istotne jest wiązanie podejścia ilościowego z podejściem jakościowym w badaniu syndromu wypalenia

⁵ Na temat triangulacji badań oraz badań diagnostycznych i ich charakteru w zależności od celu pisze m.in. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 38–68; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 20–37; W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowe i jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 124–135; D. Skulicz, *Badania opisowe i diagnostyczne*, w: *Podstawy metodologii badań...*, s. 221–236; też, *Diagnozowanie pedagogiczne*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 55–73.

zawodowego jako zjawiska o określonym stopniu i zakresie, ale też procesu jednostkowego zanikania sił psychicznych i fizycznych w pracy pedagogicznej. O wiązaniu badań teoretycznych i praktycznych oraz ilościowych i jakościowych od lat pisze w swych pracach S. Palka⁶. Warto w tym miejscu przytoczyć fragment jego najnowszej pracy⁷, która sama w sobie jest unikatowym przykładem takich powiązań dla opisywania i wyjaśniania, ale też interpretacji i rozumienia tego, co interesuje badacza. Wspomniany autor tak oto pisze: „Pragnę tu wyraźnie podkreślić, że wiązanie podejścia ilościowego z podejściem jakościowym nie oznacza, że te podejścia są scalone z sobą, zarówno badanie ilościowe, jak i jakościowe mają inne założenia poznawcze i inne sposoby gromadzenia danych, wiązanie działań w tym zakresie jest próbą triangulacji podejść poznawczych, zatem badacz stara się poznać fakty, zjawiska i procesy pedagogiczne z dwóch różnych pozycji, dzięki czemu zyskuje bogatsze dane”⁸. Takie też było i moje zamierzenie w prowadzonych badaniach.

Niewątpliwie jednak przeprowadzenie pełnej diagnozy wypalenia zawodowego u nauczycieli jest zadaniem bardzo trudnym i rzadko zdarza się, aby jeden badacz miał za sobą badania reprezentatywne pełne, nie mówiąc o badaniach przekrojowych, dynamicznych podłużnych, eksperymentalnych, które są bardzo potrzebne i wartościowe, aczkolwiek bardzo czasochłonne, złożone i kosztowne. Dlatego badacze syndromu wypalenia powinni zapoznawać się z nowymi opracowaniami i inicjatywami, by uzupełniać, doskonalić proces penetracji zjawiska, wdrażać nowe pomysły i budować efektywny system profilaktyki oraz wsparcia nauczycieli w tym zakresie. Dzięki temu mogliby łączyć się w zespoły eksperckie, które współpracowałyby z zakładami kształcenia i pracy nauczycieli oraz z gremiami decyzyjnymi we wdrażaniu zmian nastawionych na troskę o uczniów, ale też o nauczycieli.

⁶ S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989; tenże, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999; tenże, *Metodologia. Badania...*

⁷ S. Palka, *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków 2018.

⁸ Tamże, s. 67.

2.2. Badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli – wzorce i przykłady

Wypalenie zawodowe nauczycieli jest, jak wcześniej pisałam, bardzo złożonym i dynamicznym zjawiskiem, o rozlicznych przyczynach, źródłach i negatywnych konsekwencjach. Jest tzw. kwestią społeczną, której szybko usunąć się nie da bez spójnych i długofalowych działań. Dlatego należy ciągle podejmować badania – wstępne i pogłębione, ilościowe i jakościowe, opisowe i wyjaśniające, sondażowe, porównawcze, eksperymentalne, biograficzne, etnograficzne itp. Niewątpliwie powinny one mieć systematyczny charakter i twórcze wiązanie z praktyką oraz angażować wiele podmiotów: nauczycieli dokonujących auto-diagnozy, dyrektorów, nadzór pedagogiczny, współpracowników, a nawet uczniów i rodziców, by mieli świadomość tego zjawiska, obserwując niepokojące sygnały i pierwsze symptomy. Tylko znajomość rzeczywistych warunków pracy, postaw, zachowań i problemów nauczycieli, wczucie się w ich sytuację i zrozumienie pozwolą budować dialog i uruchamiać wsparcie dla grup szczególnego ryzyka, wypalających się oraz pomoc już wypalonym. Warto w związku z tym zapoznać się ze stanem badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli, aby zrozumieć konieczność i sens ich podejmowania oraz kształtować wśród wychowawców postawy: badawcze, samokrytyczne i samodyscyplinujące, samopomocowe i wspierające.

Na temat zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli pojawia się coraz więcej opracowań z różnych dyscyplin naukowych: medycyny, psychologii, socjologii, pedagogiki, w tym pedagogiki zdrowia, pedagogiki pracy, pedeutologii. Prowadzonych jest wiele badań w zakresie nauczycielskiego stresu, jego determinantów i sposobów radzenia sobie, a od jakiegoś czasu obserwuje się intensywny wysiłek badawczy na temat wypalenia zawodowego. Na uwagę zasługują badania: C. Maslach⁹, A.M. Pines¹⁰, E. Aronson¹¹,

⁹ C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 13–31.

¹⁰ A.M. Pines, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 32–57.

¹¹ A.M. Pines, E. Aronson, *Career Burnout...*

H.J. Freudenberger, G. Richelson¹², a także I. Capel, C. Kyriacou, T. Trendall, K. Kramis-Aebischer, C.J. Travers, C.L. Cooper, D.A. Boyd i C. Steventon, D.C. Berthelsen, P. Slegers, M.P. Leiter¹³. Najwcześniejsze prace z zakresu wypalenia ujęto w książce C. Maslach i M.P. Leiter¹⁴.

W Polsce badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli zapoczątkowała H. Sęk¹⁵. Pewien wkład w rozpoznanie zjawiska wnieśli m.in.: W. Świętochowski¹⁶, A. Krawulska-Ptaszyńska¹⁷, S. Tucholska¹⁸, M. Kliś i J. Kossewska¹⁹, M. Sekułowicz²⁰, V. Tomal²¹, I. Chrzanowska²², M.K. Grzegorzewska²³,

¹² H.J. Freudenberger, G. Richelson, *Burnout...*

¹³ Powołuje się na nich H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, s. 149–167.

¹⁴ C. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji?*, red. H. Sęk, Warszawa 2011, s. 211–212.

¹⁵ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, s. 325–343; *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Autorka powołuje się też m.in. na pierwsze niepublikowane prace magisterskie z zakresu wypalenia: A. Krawulska, *Uwarunkowania zespołu wypalenia u nauczycieli polskich szkół średnich*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1991; K. Merchel, *Wybrane poznawczo-motywacyjne uwarunkowania procesu wypalenia zawodowego u nauczycieli*, praca magisterska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1993.

¹⁶ W. Świętochowski, *Wypalenie zawodowe...*, s. 29–31.

¹⁷ A. Krawulska-Ptaszyńska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 9–12.

¹⁸ S. Tucholska, *Stres zawodowy...*, s. 227–237; też, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.

¹⁹ M. Kliś, J. Kossewska, *Cechy osobowości...*, s. 125–140.

²⁰ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych w placówkach dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przewyciężanie*, Wrocław 2002; też, *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*, Wrocław 2005.

²¹ V. Tomal, *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 8, s. 18–24.

²² I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*; też, *Wypalenie zawodowe i poziom poczucia kontroli nauczycieli i wychowawców pracujących w placówkach ogólnodostępnych*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku”, 4, 2005, nr 1.

²³ M.K. Grzegorzewska, *Nauczycielu uważaj, bo możesz się wypalić*, „Hejnał Oświatowy”, 1996, nr 14, s. 5–8; też, *Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie”, 1998, nr 8 i inne prace, w tym najnowsze opracowanie na podstawie wieloletnich badań: *Uwarunkowania poczucia zdrowia...*

E. Bilśka²⁴, J. Milczarek²⁵, T. Polkowski²⁶, T. Giza i M. Jakubik²⁷, M. Piotrowska²⁸, Z. Palak²⁹, I. Dzierzgowska³⁰, T. Zbyrad³¹, J.P. Schröder³², I. Kijowska³³, M. Ostrowska³⁴, R. Bibik³⁵, M. Sitarczyk³⁶, J. Mastalski³⁷, M. Brudnik³⁸, B. Strycharska-Gać³⁹, K. Pec⁴⁰, J. Pyżalski i D. Merecz⁴¹, J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg⁴², P. Plichta⁴³, J. Synal, J. Szempruch⁴⁴, P. Hreciński⁴⁵, czy

-
- ²⁴ E. Bilśka, *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalania się zawodowego*, „Niebieska Linia”, 2004, nr 4, s. 3–7.
- ²⁵ J. Milczarek, *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny”, 2005, nr 3/4, s. 47–54.
- ²⁶ T. Polkowski, *Wypalenie zawodowe wychowawców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2005, nr 10, s. 29–35.
- ²⁷ T. Giza, M. Jakubik, *Wypalenie zawodowe: analiza porównawcza zawodów ryzyka*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006, s. 379–386.
- ²⁸ M. Piotrowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli a rola wsparcia społecznego*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 1/2, s. 45–55.
- ²⁹ Z. Palak, *Zespół wypalenia zawodowego...*, s. 32–42.
- ³⁰ I. Dzierzgowska, *Wypalenie zawodowe...*
- ³¹ *Wypalenie zawodowe pracowników służb...*
- ³² J.P. Schröder, *Wypalenie zawodowe – drogi wyjścia. Jak dokonać trwałej przemiany?*, Warszawa 2008.
- ³³ I. Kijowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 43–47.
- ³⁴ M. Ostrowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego a wypadkowość szkolna*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2008, nr 5, s. 13–18.
- ³⁵ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia zawodowego...*, s. 16–19.
- ³⁶ M. Sitarczyk, *Wypalenie zawodowe nauczycieli polskich i włoskich*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2008, nr 2, s. 5–16.
- ³⁷ J. Mastalski, *Wypalenie zawodowe nauczycieli – czym jest i jak je ograniczać?*, „Cywilizacja”, 2009, nr 30, s. 109–115.
- ³⁸ M. Brudnik, *Zachowanie uczniów podczas lekcji a wypalenie się nauczycieli wychowania fizycznego*, „Kultura Fizyczna”, 2008, nr 7/8, s. 23–28.
- ³⁹ B. Strycharska-Gać, *Nauczycielu, nie wypalaj się!*, Warszawa 2009.
- ⁴⁰ K. Pec, *Wypalenie zawodowe nauczycieli wf – dlaczego warto się nim zajmować?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2009, nr 8, s. 28–33.
- ⁴¹ *Psychospołeczne warunki pracy...*
- ⁴² J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*
- ⁴³ P. Plichta, *Wypalenie zawodowe...*
- ⁴⁴ P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe...*
- ⁴⁵ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapatu do wypalenia...*

M. Kocór⁴⁶. W rozdziale zostaną przywołane wybrane inicjatywy i rezultaty badawcze osób podejmujących ten problem.

Pierwszą, wartościową propozycją identyfikacji wypalenia zawodowego jest najczęściej stosowany przez badaczy kwestionariusz *Maslach Burnout Inventory* (MBI) i jego polska wersja T. Pasikowskiego⁴⁷. Zostanie on bliżej opisany na dalszych stronach opracowania, jako że za jego pomocą zostały przeprowadzone wstępne badania na terenie Polski południowo-wschodniej, przy zmodyfikowanej skali pomiaru, dla celów niniejszej publikacji.

Obecnie istnieją trzy wersje kwestionariusza MBI:

- oryginalna *Human Service Survey* wspólna dla zawodów usług społecznych;
- nieco zmodyfikowana *Educators Survey* przeznaczona do zawodu nauczyciela;
- najnowsza *General Survey* – ogólna skierowana do wszystkich zawodów, bo zamiast depersonalizowania usługobiorców (np. uczniów) bada zaburzenia relacji z pracą w sześciu aspektach: obciążenia pracą, kontroli-podejmowania decyzji, (wy)nagradzania, społecznego środowiska pracy i występujących w nim relacji, więzi, dalej szacunku i sprawiedliwego traktowania w pracy, a na końcu wartości jednostki i instytucji/zespołu, w którym pracuje⁴⁸.

Jak wielokrotnie podkreślałam, wypalenie zawodowe nauczycieli jest bardzo złożonym procesem i ma wiele uwarunkowań: podmiotowych i pozapodmiotowych, osobowościowych, organizacyjnych, społeczno-kulturowych itp. Stąd trudno go zidentyfikować za pomocą jednej metody i jednego narzędzia badawczego, jeśli chcemy podjąć określone działania interwencyjne, terapeutyczne i profilaktyczne. C. Maslach i M.P. Leiter proponują zatem pomiar osobistych doświadczeń i stopnia wypalenia-zaangażowania w pracę za pomocą kwestionariusza MBI przy równoczesnym rozpoznaniu i ocenie środowiska pracy z zastosowaniem ankiety pracowniczej dotyczącej polityki placówki, w której nauczyciele pracują, warunków w niej panujących i tzw.

⁴⁶ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe...*; też, *Szkola i nauczyciel...*; też, *Teacher in Crisis...*, s. 818–832; też, *Dlaczego uczniowie...*, s. 389–402.

⁴⁷ Zob. T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

⁴⁸ C. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 195.

sześć obszarów niedopasowania⁴⁹, o których już pisałam (obciążenie pracą, kontrola, nagroda, społeczność, sprawiedliwość, wartości). Zdobyte tą drogą informacje posłużą do: zmniejszania ryzyka wypalenia, budowania lepszych relacji z pracą⁵⁰ oraz wprowadzania zmian w szkole jako grupie formalnej i nieformalnej⁵¹.

H. Sęk i jej zespół w latach 1993–1994 prowadzili badania weryfikacyjne modelu wypalania się w zawodzie i jego różnorodnych uwarunkowań. Badania zostały zrealizowane wśród 119 nauczycieli i 138 pielęgniarek, jako przedstawicieli zawodów pomocowych z wykorzystaniem różnych metod i narzędzi dotyczących poczucia stresu i kontroli, w tym kwestionariusza MBI w wersji polskiej. Jednak i to narzędzie sprawiało wiele problemów. O własnych doświadczeniach piszą H. Sęk i T. Pasikowski⁵². Pełny opis zastosowanych metod zawarto w pracach pod przewodnictwem naukowym H. Sęka⁵³.

Wspomniana badaczka i zarazem autorytet w dziedzinie wypalenia zawodowego⁵⁴ szeroko pisze na temat uwarunkowań wypalenia zawodowego nauczycieli, powołując się na badania prowadzone w Polsce i za granicą. Badania z lat 1991–1993 ujawniły wiele grup obciążeń zawodowych nauczycieli. Są nimi cechy uczniów i środowiska oraz czynniki natury instytucjonalnej związane z nieodpowiednim kierowaniem szkołą i jej zasobami, nadmierną kontrolą, brakiem wsparcia społecznego i niskimi kompetencjami nauczycieli w radzeniu sobie ze stresem i niepowodzeniami. Widoczne jest przesuwanie akcentu z czynników indywidualnych na makrospołeczne i organizacyjne, związane z nieudolnym reformowaniem

⁴⁹ C. Maslach, M.P. Leiter, *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Warszawa 2010, s. 228–238.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ C. Maslach i M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu...*, s. 196–202.

⁵² Zob.: H. Sęk, T. Pasikowski, *Analiza wyników*, w: *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Poznań 1996, s. 41–74; T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

⁵³ *Wypalenie zawodowe*, red. H. Sęk, Poznań 1996; *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*; H. Sęk, M. Beisert, T. Pasikowski, I. Ścigała, *Mechanizm stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym*, w: *Psychologia poznawcza w Polsce. Koncepcje, analizy, badania*, red. A. Tokarz, E. Nęcka, Warszawa 1997, s. 169–193.

⁵⁴ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania...*, s. 149–167.

szkoły i konfliktem wewnętrznym bezradnych nauczycieli. Badania H. Sęk dowodzą, że wypalenie zawodowe nauczycieli jest związane z wyczerpaniem emocjonalnym⁵⁵, stres jest zaś głównym predyktorem wypalenia. Poziom stresu jest wprost odpowiedzialny za poziom wypalenia ogółem, a najbardziej za wyczerpanie emocjonalne⁵⁶. Przez wyczerpujących się psychofizycznie nauczycieli stres jest interpretowany najczęściej w kategoriach straty, a nie wyzwania. Stają się więc bezradni wobec napotykanych przeszkód, tracą siły i motywację do konstruktywnego działania.

Warto w tym miejscu podkreślić, że przeglądu metod pomiaru wypalenia zawodowego dokonali W.B. Schaufeli, D. Enzmann i N. Girault⁵⁷, wskazując na stosowane początkowo próby identyfikacji zjawiska za pomocą: obserwacji klinicznej (Maslach, Schaufeli⁵⁸), choć do dziś brak systematycznych metod obserwacyjnych, wywiadu nt. oceny poziomu wypalenia (Forney, Wallace-Schutzmann i Wiggers⁵⁹), technik projekcyjnych (głównie rysunków; Haack, Jones⁶⁰). Kryteria oceny tych ostatnich badaczy nie są jasno określone, stąd uważane są jako mało rzetelne. Najbardziej rozpowszechniona jest metoda badania wypalenia oparta na samoocenie, choć nie można stosować jej jako jedynej w rozpoznaniu przyczyn zjawiska. Nie zawsze bowiem wypalający się nauczyciel jest świadomy swojej choroby, stąd istotna jest ocena bliskich, przełożonych, usługobiorców (uczniów-wychowanków) i współpracowników.

Samoopisowe narzędzia badawcze wypalenia zawodowego to przede wszystkim kwestionariusz *Maslach Burnout Inventory* autorstwa

⁵⁵ Zob. H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, s. 325–343.

⁵⁶ H. Sęk, T. Pasikowski, *Analiza wyników*.

⁵⁷ W.B. Schaufeli, D. Enzmann, N. Girault, *Przegląd metod pomiaru wypalenia zawodowego*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, s. 113–134.

⁵⁸ C. Maslach, W.B. Schaufeli, *Historical and Conceptual Development of Burnout*, w: *Professional Burnout...*, s. 1–17.

⁵⁹ D.S. Forney, F. Wallace-Schutzman, T.T. Wiggers, *Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications*, „Personnel & Guidance Journal”, 60, 1982, nr 7, s. 435–439.

⁶⁰ M. Haack, J.W. Jones, *Diagnosing Burnout. Using Projective Drawings*, „Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services”, 21, 1983, nr 7, s. 8–16.

C. Maslach i S.E. Jackson⁶¹ oraz *Burnout Measure* (BM), który stworzyły A.M. Pines i E. Aronson⁶². Składa się on z 31 twierdzeń, które badani oceniali w skali siedmiostopniowej – od „nigdy” do „zawsze”. Pomimo że autorzy testu BM przyjęli trójczynnиковą definicję wypalenia, uważa się, że bada on głównie wyczerpanie emocjonalne powszechnie uważane za jego najważniejszy komponent⁶³.

W literaturze naukowej uwzględnia się wiele innych metod i narzędzi pomiaru wypalenia, choć mają one dość ograniczone zastosowanie, jeśli chodzi o profesję nauczyciela. Na przestrzeni lat powstawało wiele narzędzi opartych na samoocenie, jednak rzadko były weryfikowane w praktyce. Mniej znane skale pomiarowe i inwentarze wypalenia opisano w książce zredagowanej przez H. Sęk – prekursorkę badań na gruncie polskim, dotyczących syndromu wypalenia zawodowego. Na uwagę zasługuje zaproponowane przez B.A. Farbera⁶⁴ narzędzie *Teacher Attitude Scale* (TAS) do badania wypalenia zawodowego nauczycieli. Zmodyfikował on wcześniejszą wersję MBI w taki sposób, że do 25 dodał 40 twierdzeń typowych dla profesji nauczyciela⁶⁵.

Na samej autodiagnozie nie można jednak opierać się w identyfikowaniu zjawiska wypalenia, ale należy poszerzać horyzont diagnozy na sytuację i środowisko, w których nauczyciele żyją i pracują. Należy rozstrzygać problem nie tylko w aspekcie indywidualnym, ale instytucjonalnym, organizacyjnym. W badaniu wypalenia istotne są zatem opinie i oceny nauczycielskich zachowań ze strony przełożonych i współpracowników, a także przeżycia członków rodziny i ich wsparcie wysokie lub niskie. Skonstruowanie i standaryzacja takich narzędzi są jednak niezmiernie trudne. Narzędzia badań jakościowych wymagają wysokich kompetencji merytorycznych, metodologicznych, umiejętności

⁶¹ C. Maslach, S.E. Jackson, *The Measurement...*, s. 99–113; C. Maslach, S.E. Jackson, *The Maslach Burnout...*

⁶² A.M. Pines, E. Aronson, *Career Burnout...*

⁶³ W.B. Schaufeli, D. Enzmann, N. Girault, *Przegląd metod...*, s. 121–123.

⁶⁴ B.A. Farber, *Stress and Burnout in Suburban Teacher*, „Journal of Educational Research”, 77, 1984, nr 6, s. 325–331.

⁶⁵ Szerzej w: W.B. Schaufeli, D. Enzmann, N. Girault, *Przegląd metod...*, s. 113–134.

odczytywania, interpretowania sensów i znaczeń nauczycielskich doświadczeń, wczuwania się w ich stany i rozumienia.

Opracowaniu narzędzi do badania nauczycielskiego stresu i wypalenia wiele wysiłku poświęcili też J. Pyżalski i P. Plichta w aspekcie obciążeń zawodowych: organizacyjnych, interpersonalnych, motywacyjnych – dotyczących głównie skuteczności pracy nauczycieli. Autorzy skonstruowali kwestionariusz do badania obciążeń zawodowych pedagoga wraz z normami pozwalającymi na porównanie jego wyników. W początkowej wersji składał się on z 42 twierdzeń. Następnie po przetestowaniu w badaniach wstępnych i zastosowaniu analizy czynnikowej, narzędzie ograniczono do 20 itemów, które wyrażały największe obciążenia zawodowe nauczycieli. W celu określenia trafności narzędzi, wyniki badań prowadzonych za ich pomocą wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalnych, skorelowano z polskimi wersjami: *Testu Odczuć Zawodowych* C. Maslach i testu do pomiaru *Poczucia Własnej Skuteczności Nauczyciela* autorstwa R. Szwarzera. Narzędzie to jest pomocne zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Wyniki badań nad stresorami w pracy nauczycieli są wyrażone w skali od 1 do 5. Bardzo łatwo na ich podstawie obliczyć średnie wartości punktowe, jakie otrzymał każdy czynnik i uporządkować je od najbardziej do najmniej obciążających. Szczegółowe dane na temat obciążeń zawodowych i nauczycielskiego stresu są zawarte w pracy J. Pyżalskiego i P. Plichty⁶⁶. Badania nad czynnikami obciążającymi nauczycieli dały dość zaskakujące rezultaty. Wskazuje nań J. Plichta. Na podstawie analizy uzyskanych danych uznano, że konflikty z uczniami są w bardzo małym stopniu czynnikiem stresującym. Jednym z ważniejszych stresorów wydają się natomiast obciążenia organizacyjne oraz brak poczucia sensu wykonywanej pracy i niedostrzeganie jej efektów⁶⁷.

Po tym czasie podejmowane były też badania nad wypaleniem zawodowym nauczycieli⁶⁸ i pedagogów specjalnych⁶⁹ jako grupy szczególnie

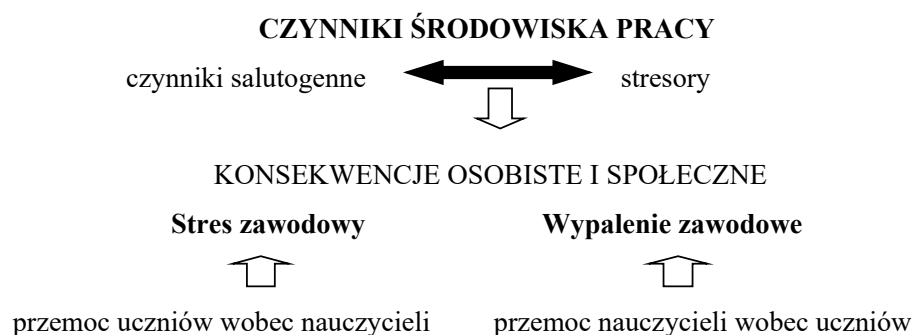
⁶⁶ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń...*

⁶⁷ P. Plichta, *Stres zawodowy „pomagaczy” – diagnoza i profilaktyka*, „Remedium”, 2008, nr 7/8, s. 6–7.

⁶⁸ *Psychospołeczne warunki pracy...*

⁶⁹ P. Plichta, *Wypalenie zawodowe...*

obciążonej emocjonalnie. J. Pyżalski i D. Merecz wnikali w psychospołeczne warunki pracy nauczycieli doświadczających długotrwałego stresu, które wzmagają proces wypalania się w zawodzie. Analizowali czynniki wspierające aktywność i dobrostan uczących, ale też przyczyniające się do ich wyczerpania i mobbingowania. W badaniach wykorzystano technikę wywiadu zastosowaną na losowej próbie 1214 nauczycieli z całej Polski. Przeprowadzone badania posłużyły pogłębionej, aktualnej diagnozie psychospołecznych warunków pracy nauczycieli⁷⁰.



Rysunek 4. Model badawczy stosowany do analizy wyników związanych ze stresem i wypaleniem zawodowym nauczycieli

Źródło: J. Pyżalski, *Podstawowe informacje dotyczące metodologii przeprowadzonych badań, w: Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków 2010, s. 14

Uwzględniono w nich zarówno stresory, jak i czynniki pozytywne (salutogenne) w pracy nauczycieli oraz ich związki z poziomem wypalenia zawodowego i z negatywnymi relacjami nauczyciel-uczeń – w tym z przemocą. Przyjęty model badawczy zawiera schemat 1. W badaniach założono, że czynniki środowiska pracy wpływają na nauczycieli i mają swoje konsekwencje w postaci stresu i w niektórych przypadkach – wypalenia zawodowego. Te następstwa mogą z kolei oznaczać gorsze relacje nauczyciel-uczeń, także te związane z agresją i przemocą. Zdaniem J. Pyżalskiego

⁷⁰ *Psychospołeczne warunki pracy...*

istnieje wiele badań potwierdzających, że nauczyciele odczuwający silny stres zawodowy doświadczają więcej negatywnych zachowań ze strony uczniów oraz stosują bardziej dyrektywne, czasami wrogie uczniom metody utrzymania dyscypliny w szkole. Z kolei przemoc ze strony uczniów może być traktowana jako obciążenie dla nauczyciela wpływające na poziom odczuwanego przez niego stresu czy wypalenia zawodowego. Może tutaj także zachodzić mechanizm tzw. błędnego koła (Alvarez⁷¹, Sava⁷²)⁷³.

Niedługo potem ukazała się praca J. Plichty na temat związku wypalenia zawodowego z poczuciem sensu życia pedagogów pracujących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Do badania wypalenia zawodowego autor posłużył się kwestionariuszem MBI (*Maslach Burnout Inventory*), do zbadania poczucia sensu życia wykorzystał zaś test PIL (*Purpose in Life* – J.C. Crumbaugh i L.T. Maholicka). Do ustalenia systemu wartości zastosowano *Skalę Wartości Schelerowskich* (SWS) autorstwa P. Brzozowskiego, a do badania kryzysu w wartościowaniu – *Kwestionariusz Kryzysu w Wartościowaniu* (KKW) P. Olesia⁷⁴. Wszystkie badane zmienne zestawiano z poczuciem wypalenia zawodowego pedagogów. Badania dowodzą, że poczucie sensu życia wykazuje istotne liniowe zależności ze wszystkimi czynnikami wypalenia zawodowego – ujemną z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją oraz dodatnią z poczuciem osiągnięć. Większemu nasileniu czynników wypalenia towarzyszy spadek poczucia sensu życia. Wypalenie zawodowe w badanej grupie silnie wiąże się z wartościowaniem, kryzysami w tym zakresie i poczuciem sensu życia⁷⁵.

Warte podkreślenia są nowsze badania nad poczuciem obciążenia pracą i radzeniem sobie z nim w kontekście wypalenia zawodowego nauczycieli

⁷¹ H.K. Alvarez, *The Impact of Teacher Preparation on Responses to Student Aggression in the Classroom*, „Teaching and Teacher Education”, 23, 2007, nr 7, s. 1113–1126.

⁷² F.A. Sava, *Causes and Effects of Teacher Conflict-Inducing Attitudes towards Pupils: A Path Analysis Mode*, „Teaching and Teacher Education”, 18, 2002, s. 1007–1021.

⁷³ J. Pyżalski, *Podstawowe informacje dotyczące metodologii przeprowadzonych badań*, w: *Psychospołeczne warunki pracy...*, s. 13–14.

⁷⁴ P. Plichta, *Wypalenie zawodowe...*, s. 100–106.

⁷⁵ Tamże, s. 193.

pedagogów. Prowadzili je m.in. J. Wierzejska, T. Rongińska i W.A. Gaida. Badania A. Wierzejskiej zmierzały do ustalenia stopnia poczucia obciążenia pracą pedagogów zatrudnionych w instytucjach pomocy społecznej oraz jego związku z takimi czynnikami psychospołecznymi jak: oczekiwania zawodowe, motywów osiągnięć zawodowych, style radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym. Próbowano też określić zróżnicowanie poczucia obciążenia pracą z uwagi na wybrane cechy społeczno-demograficzne, takie jak płeć, wiek, staż pracy, wykształcenie, miejsce pracy (miasto, wieś) i pełnioną funkcję (pracownika i przełożonego). W prowadzonych badaniach stosowano *Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy* (KdSOP) B. Dudek i in.⁷⁶, *Skalę do badania oczekiwań zawodowych* J. Poplucza⁷⁷, *Kwestionariusz do badania motywacji osiągnięć* M. Widerszal-Bazyl⁷⁸, *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych* N.S. Endlera i J.D.A. Parkera⁷⁹ w polskiej wersji J. Strelau i in.⁸⁰, *Kwestionariusz wypalenia zawodowego* C. Maslach w adaptacji T. Pasikowskiego⁸¹ oraz *Wywiad nieskategoryzowany dla pedagogów* na temat oczekiwań, planów, obciążeń, problemów zawodowych, radzenia sobie z nimi, konsekwencji rodzinnych. Badania dowiodły, że wysokiemu wypaleniu pedagogów towarzyszy brak kontroli, wsparcia i odpowiedzialności. Poczucie obciążenia pracą ściśle wiąże się ze sposobami radzenia sobie z problemami skoncentrowanymi na emocjach i poszukiwaniu kontaktów towarzyskich. Stwierdzono też zależność między poczuciem obciążenia pracą a wypaleniem zawodowym w wymiarach: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i niskich dokonań osobistych⁸².

⁷⁶ B. Dudek, M. Waszkowska, D. Mercz, W. Hanke, *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź 2004.

⁷⁷ J. Poplucz, *Oczekiwania zawodowe pracujących*, „Studia Socjologiczne”, 1977, nr 2 (65).

⁷⁸ M. Widerszal-Bazyl, *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonania pracy*, Wrocław 1979.

⁷⁹ N.S. Endler, J.D.A. Parker, *Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58, 1990, nr 5, s. 844–854.

⁸⁰ J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, *CISS, Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych*, Warszawa 2005.

⁸¹ T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–149.

⁸² Por. J. Wierzejska, *Poczucie obciążenia pracą...*

Z kolei badania T. Rongińskiej i W.A. Gaidy dotyczyły badania strategii radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w różnych grupach zawodowych, w tym przez nauczycieli. Były to polsko-niemieckie badania porównawcze z wykorzystaniem polskiej wersji kwestionariusza AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens und Erlebensmuster) na temat indywidualnych wzorców zachowań i przeżyć związanych z pracą nauczycieli – czynnych zawodowo, jak i kandydatów do nauczycielskiej profesji. Zastosowany kwestionariusz składa się z 66 twierdzeń ocenianych w skali pięciostopniowej dotyczących odczuć, doświadczeń i przeżyć przyszłych oraz czynnych zawodowo nauczycieli pod względem zaangażowania zawodowego, odporności psychicznej i strategii rozwiązywania sytuacji problemowych, emocjonalnego stosunku do wykonywanej pracy. Zachowania i przeżycia w sytuacjach zadaniowych opisuje 11 skal zawierających po 6 twierdzeń w takich zakresach jak: subiektywne znaczenie pracy, ambicje zawodowe, gotowość do zaangażowania w pracę, dążność do perfekcji, zdolność do dystansowania się, tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki, ofensywna strategia rozwiązywania problemów, wewnętrzny spokój i równowaga, poczucie sukcesu w pracy, zadowolenie z życia, poczucie wsparcia. Badania te ukazały duże podobieństwo doświadczanych obciążeń i przeżyć⁸³.

Wiele koncepcji i stosowanych narzędzi diagnostycznych nie oddaje jednak specyfiki nauczycielskiego zawodu, jego funkcjonowania i napotykanых problemów w zmiennych warunkach edukacyjnych i społecznych. Dlatego należy poszukiwać modelu diagnozy, który byłby wspólny dla wszystkich nauczycieli, jak też zawierał cechy specyficzne i pozostawiał dużo swobody badaczowi w doborze właściwych metod i narzędzi diagnostycznych – gotowych i autorskich. Badania takie powinny być wieloetapowe, długofalowe, dynamiczne, ilościowe i jakościowe z zastosowaniem triangulacji badaczy i uzyskiwanych przez nich wyników. Przykładem ilościowo-jakościowego podejścia do syndromu wypalenia są badania M. Sekułowicz⁸⁴, która stosowała analizę przypadków

⁸³ Bliższe dane na ten temat: T. Rongińska, W.A. Gaida, *Strategie radzenia sobie z obciążeniami psychicznymi w pracy zawodowej*, Zielona Góra 2012, s. 45–59.

⁸⁴ M. Sekułowicz, *Wypalenie zawodowe...*; też, *Nauczyciele szkolnictwa...*

wypalenia zawodowego w badaniach biograficznych nauczycieli szkół specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Oprócz pomiaru skali i natężenia zjawiska analizowano ich losy, chcąc rozpoznać zjawisko „od wewnątrz”. Kłopoty z nawiązaniem kontaktu, przy głębszych postaciach zaburzenia, negatywne zachowania społeczne i brak widocznych efektów pracy przy dużym wysiłku ze strony nauczyciela powodują szybkie wyczerpanie emocjonalne i ryzyko wypalenia. Często się mówi, że pedagodzy specjalni są grupą najbardziej narażoną na wypalenie. Sporządzony na podstawie wyników badań i ich wielostronnych analiz obraz nauczycieli (wyróżniono 11 typów), uwzględniający różnorodność zawodowych doświadczeń i uwarunkowań pozwala zrozumieć specyfikę pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Autorka odsłania mechanizmy rządzące wypaleniem – długotrwały stres, niemodyfikowany własną aktywnością zaradczą i brak satysfakcji z pracy. W toku badań nad stresem skonstruowane zostały różne modele teoretyczne. Spośród nich jeden – uwzględniający skuteczność nauczycielską – wykorzystany został do zawodu nauczyciela (I.A. Friedman⁸⁵). Na jego podstawie badane są relacje pomiędzy kadrą pedagogiczną a szkołą oraz zderzenie wysokich oczekiwań z trudną rzeczywistością. Model I.A. Friedmana akcentuje wiele aspektów, w tym organizację funkcjonowania zawodowego nauczyciela wyjaśniającą syndrom wypalenia⁸⁶.

Szerokie i interesujące badania na temat wypalenia zawodowego i poczucia sprawstwa u nauczycieli w kontekście oceniania osiągnięć szkolnych uczniów prowadziła I. Chrzanowska. Zostały one zrealizowane w 2001 roku wśród 320 nauczycieli łódzkich szkół podstawowych specjalnych dla uczniów upośledzonych w stopniu lekkim i ogólnodostępnych za pomocą kwestionariusza C. Maslach⁸⁷ i skali poczucia kontroli

⁸⁵ I.A. Friedman, *Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy*, „Social Psychology of Education”, 6, 2003, s. 191–215.

⁸⁶ Za: M. Sekułowicz, *Nauczyciele szkolnictwa...*, s. 43–46.

⁸⁷ C. Maslach, *Wypalenie się – utrata troski o człowieka*, w: *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Warszawa 1999, s. 623–628.

X. Gliszczyńskiej⁸⁸ oraz wśród 1650 uczniów szkoły podstawowej za pomocą testów osiągnięć z matematyki, języka polskiego i kultury⁸⁹. Prowadzone badania dowodzą występowania na średnim poziomie wszystkich trzech komponentów wypalenia zawodowego nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych. Jednak depersonalizacja uczniów jest częstsza u nauczycieli tych ostatnich placówek. Bardziej zagrożeni wypaleniem są nauczyciele z dłuższym stażem pracy, głównie w szkołach specjalnych. Dokonane przez autorkę analizy statystyczne wykazały, że im wyższy poziom poczucia kontroli wewnętrznej, tym niższy poziom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji, a wyższy zaangażowania osobistego nauczycieli szkół specjalnych. W odniesieniu zaś do nauczycieli szkół ogólnodostępnych związek ten jest dodatni, bo wraz ze wzrostem poczucia kontroli w pracy wzrasta poziom wszystkich składowych wypalenia. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele nietrafnie oceniają osiągnięcia szkolne uczniów, szczególnie na II etapie kształcenia. Analizy otrzymanych rezultatów badawczych wykazały zależności: dodatnią między poziomem nietrafnego oceniania i wyczerpania emocjonalnego, a częściowo depersonalizacji oraz ujemną między poziomem zaangażowania osobistego⁹⁰.

Inne, istotne poznawczo badania za pomocą wielu metod i narzędzi, w tym kwestionariusza C. Maslach zrealizowała i opisała w swojej pracy S. Tucholska⁹¹. Na podstawie wyników badań prowadzonych w latach 1998–2000 wśród 256 nauczycieli szkół podstawowych miejskich i wiejskich poddała analizie strukturę, poziom i typy wypalenia zawodowego, a także ich socjodemograficzne i psychologiczne korelaty. Badani nauczyciele pod względem poziomu i struktury wypalenia zostali podzieleni na kilka grup (zob. rysunek 5).

Z kolei K. Pec prowadziła badania wypalenia wśród nauczycieli wychowania fizycznego szkół ciechanowskich. Ich wyniki dowodzą, że zdecydowana większość z nich jest wypalona w stopniu lekkim, a co

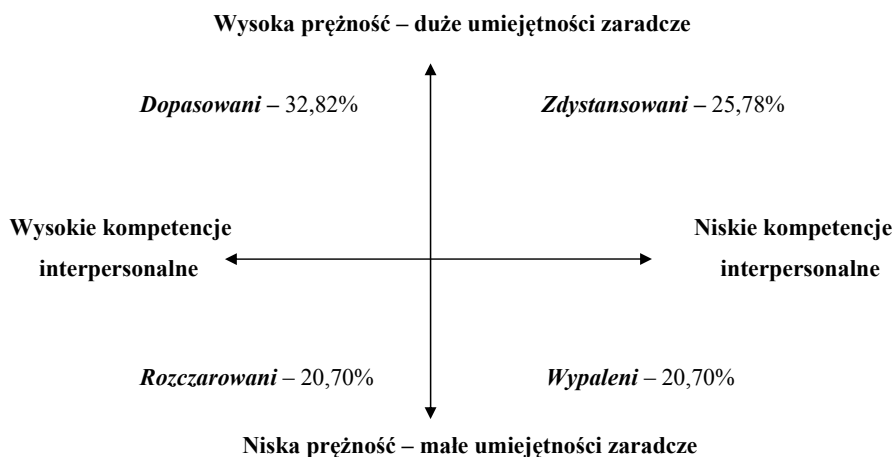
⁸⁸ X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy (narzędzie pomiaru poczucia kontroli w pracy)*, „Studia Psychologiczne”, 28, 1990, z. 1.

⁸⁹ I. Chrzanowska, *Wypalenie zawodowe nauczycieli...*

⁹⁰ Tamże, s. 108–112.

⁹¹ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym...*

dziewiąty nauczyciel jest już umiarkowanie wyczerpany zawodowo. Różne jest jednak nasilenie wypalenia w poszczególnych komponentach. Co drugi nauczyciel jest wypalony emocjonalnie w stopniu lekkim lub umiarkowanym, ponad połowa depersonalizuje uczniów, tyle samo nie widzi efektów swoich wysiłków, przez co żywi niechęć do dalszej pracy. Z badań wynika, że nauczyciele, którzy nie depersonalizują uczniów, rzadziej widzą swój zawód jako powołanie. Daje to podstawę wysunięcia postulatu kształtowania bardziej racjonalno-realistycznych przekonań zawodowych nauczycieli⁹².



Rysunek 5. Podstawowe wymiary wypalenia u nauczycieli – propozycja S. Tucholskiej⁹³

Określenie poziomu wypalenia zawodowego oraz uchwycenie czynników szczególnie wpływających na negatywne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie stało się również celem badań M. Piotrowskiej. Szczególną troską badawczą otoczyła autorka zagadnienie wsparcia społecznego, które jest konieczne w obecnie trudnych warunkach oświatowych i szkolnych. Mimo, iż badana grupa nie była liczna (wyniki oparto

⁹² K. Pec, *Z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2005, nr 6/7, s. 30–33.

⁹³ S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009, s. 220.

na 50-osobowej próbie, a badania przeprowadzono w 2004 roku wśród nauczycieli szkół publicznych w województwie dolnośląskim) to jednak warto sobie uświadomić, w jakim stopniu problem wypalenia występuje w wybranej próbie. Na podstawie wyników badań stwierdzono, że nauczyciele nie przejawiają wypalenia w pełnym wymiarze. Nie wykryto osób „skrajnie wypalonych”, ale głównie wypalonych w niskim i średnim stopniu. Ujawniono natomiast, że posiadanie szerokiej sieci wsparcia społecznego uchroniło nauczycieli przed depersonalizowaniem uczniów. Mają oni poczucie satysfakcji z podejmowanych zadań, choć są świadomi trudności i zagrożenia wypaleniem⁹⁴.

Także badania prowadzone przez J. Milczarek wśród nauczycieli przedszkoli wskazują, że wyczerpanie emocjonalne występuje na średnim poziomie. Generuje ono jednak dalsze stadia procesu wypalenia, jeśli nie zostaną zlikwidowane główne ich przyczyny i źródła. Rosnącym wartościom wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji towarzyszą malejące wartości zaangażowania osobistego. Zdaniem autorki, „nauczyciele pracują powyżej własnych możliwości radzenia sobie z problemami”⁹⁵. Badana przez A. Tessmer nauczycielka twierdzi: „Osobiście jestem zmęczona przede wszystkim »pracą papierkową« – planami miesięcznymi, rocznymi, pięcioletnimi, standardami, wskaźnikami, kryteriami, mierzeniem jakości pracy placówki, podliczaniem nieobecności dzieci, dokumentowaniem i diagnozowaniem postępów i problemów w rozwoju dziecka, które trzeba wykonać w określonym czasie i »na czas«. Męczy mnie również wieczne zbieranie pieniędzy »na coś«, a co za tym idzie – nieustanne chodzenie za rodzicami i przypominanie o płatności”⁹⁶. To tylko niektóre czynniki obciążające nauczycieli, którzy czują się wobec nich bezradni, osamotnieni.

J. Szymańska prowadziła badania, z których wynika, że największa grupa nauczycieli wypalonych pracuje w liceach. Jednak przyczyny zaobserwowanego zjawiska, jak dotąd są mało rozpoznane. Być może

⁹⁴ M. Piotrowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 45–55.

⁹⁵ J. Milczarek, *Poziom wypalenia...*, s. 52–53.

⁹⁶ Są to słowa nauczycielki przedszkola samorządowego A. Tessmer, autorki artykułu *Czy polscy nauczyciele są narażeni na wypalenie zawodowe?*, „Nowe w Szkole”, 2005, nr 6.

wiąże się to z koniecznością trudnego przygotowania uczniów do egzaminu dojrzałości, wspierania ich w podjęciu ważnych życiowych decyzji, wymagające czasu, którego nauczycielom brakuje. Z badań wynika, że nauczyciele wypaleni zawodowo są bardziej narażeni na agresję uczniów. Sami też reagują agresywnie, stronią od bliskich kontaktów. Ten stan przenosi się na środowisko rodzinne, współpracowników i inne osoby⁹⁷.

Również I. Dzierzgowska już na początku lat 90. ujawniła w swoich badaniach wysoki stopień zagrożenia wypaleniem zawodowym polskich nauczycieli. Składają się nań: trudne warunki materialne szkół, brak ich odpowiedniego wyposażenia, niskie uposażenia nauczycieli, niski prestiż społeczny, przeładowane programy nauczania i częste ich zmiany, zbyt wygórowane, sprzeczne wymagania przełożonych, stałe kontrole wyników ich pracy, negatywne nastawienie rodziców wobec nauczycieli, trudne zachowania uczniów i inne⁹⁸.

Bardzo szerokie i wartościowe badania na temat wypalenia zawodowego nauczycieli oraz ich psychospołecznych uwarunkowań prowadzili J. Kirenko i T. Zubrzycka-Maciąg. Ich wyniki zostały opublikowane w książce o współczesnym nauczycielu⁹⁹. Wspomniani autorzy badali zróżnicowanie poziomów i typów wypalenia, jak również ich związek z cechami socjodemograficznymi nauczycieli (wiekiem, stażem pracy, miejscem zamieszkania i zatrudnienia, stanem cywilnym, liczbą posiadanych dzieci, ukończonym kierunkiem studiów lub specjalnością, typem nauczanych przedmiotów, stopniem awansu i satysfakcji z pracy itp. oraz zmiennymi takimi jak: wsparcie społeczne, samoocena, poczucie koherencji, motywacja osiągnięć i postawy zawodowe wychowawców. Do pomiaru każdej z nich autorzy zastosowali różne narzędzia badawcze, m.in.: kwestionariusz C. Maslach, *Bielińską Skalę Wsparcia Społecznego*, *Kwestionariusz Postaw Zawodowych* (POZA) I. Konickiej i wiele innych. Badania zrealizowano wśród 170 nauczycieli z terenu województwa lubelskiego i wyodrębniono

⁹⁷ J. Szymańska, *Gdy praca staje się udręką*, „Gazeta Szkolna”, 2000, nr 16/17, s. 26–27.

⁹⁸ I. Dzierzgowska, *Wypalenie zawodowe...*

⁹⁹ J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel...*

trzy grupy respondentów: typ I – całkowicie wypaleni (CW), typ II – silnie zaangażowani jako grupa ryzyka (SZ), typ III – niewypaleni (NW). Te dwie ostatnie grupy były najliczniejsze. Analizy danych wykazała istnienie związku pełnoobjawowego wypalenia z psychospołecznym funkcjonowaniem uczących. Ujawniono, że „syndrom wypalenia zawodowego w postaci wysokiego wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji przy równocześnie niskim zaangażowaniu osobistym powiązany jest z niskim natężeniem wsparcia społecznego, ujemną samooceną, niskim poczuciem koherencji i motywacji osiągnięć oraz negatywną postawą zawodową”¹⁰⁰. Warto więc rozwijać badania empiryczne w tym kierunku.

Interesujące wydają się też badania P. Hrecińskiego odnoszące się do wypalenia zawodowego u nauczycieli religii. Autor korzystał w nich z kwestionariusza wypalenia zawodowego C. Maslach i innych narzędzi, jak m.in. *Inwentarz osobowości*, *Kwestionariusz orientacji życiowej*, *Utrechcka skala zaangażowania w pracę*, *Skala stresu nauczycielskiego* Tucholskiej, *Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej*, *Wielowymiarowy inwentarz radzenia sobie ze stresem*. Zestawił on badane zmienne z poziomem wypalenia zawodowego katechetów. Badania wskazują na wiele podobieństw w zakresie obciążeń zawodowych i reakcji na nie u nauczycieli innych przedmiotów. Skłaniają do budowania programów profilaktycznych skierowanych na rozwój kompetencji zaradczych oraz sieci wsparcia¹⁰¹.

Poszerzoną problematykę badań znajdujemy w pracy J. Synal i J. Szempruch *Od zapalu do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, która ukazała się w 2017 roku nakładem wydawnictwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i zawiera wartościowe wyniki ilościowo-jakościowych badań z tego zakresu¹⁰². W badaniach zastosowano ankietę dla nauczycieli oraz wywiady z nauczycielami, dyrektorami i pedagogami gimnazjów na terenie województw świętokrzy-

¹⁰⁰ Tamże, s. 305–306.

¹⁰¹ Zob. P. Hreciński, *Wypalenie zawodowe...*

¹⁰² J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia...*

skiego i lubelskiego. Użyto w nich kwestionariusza *Poczucie wypalenia zawodowego nauczycieli* i wiele narzędzi własnego autorstwa i innych badaczy (Z.B. Gasia¹⁰³) do badania zależności między poziomem funkcjonowania zawodowego a poczuciem wypalenia zawodowego nauczycieli gimnazjów. Uzyskane dane ujawniają w znikomym stopniu problem wypalenia zawodowego nauczycieli w obszarach wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia sprawstwa. Dokonane analizy wskazują na istnienie zależności między poczuciem profesjonalizmu i wypalenia zawodowego nauczycieli. Stwierdzono, że im wyższy odczuwany ogólny poziom funkcjonowania zawodowego – tym niższy poziom wypalenia. Stosowane różnorodne strategie w walce z trudnościami chronią badanych nauczycieli przed trzema aspektami wypalenia¹⁰⁴.

Z badań przeprowadzonych przez M. Sofulak i I. Pohorecką wynika, że najczęstszymi stresorami zawodowymi dla nauczycieli są sytuacje związane z ich kontrolą i ocenianiem, w tym hospitacje lekcji przez dyrektorów szkół czy prowadzenie zebrań dla rodziców, którzy również dość surowo, często niesprawiedliwie i mało przekonująco oceniają nauczycieli. Natomiast najmniej stresujące badani nauczyciele uznali prowadzenie zajęć. Autorki nie podają jednak szczegółowych informacji na temat próby, czasu i terenu badań itp., co wpływa na wiarygodność wniosków¹⁰⁵. Ich wynik może sugerować ład i porządek na lekcjach, które nauczyciele prowadzą, pozytywne postawy uczniów lub wysoki poziom kompetencji badanych, dzięki którym trudności w pracy postrzegają uczący jako normalne.

Własne analizy i badania ukazują czynniki wypalenia zawodowego nauczycieli takie jak:

- niski status zawodu i wciąż zmieniające się, wzrastające wymagania wobec nauczycieli, brak zrozumienia niedoceniające przez: rodziców, władze lokalne, centralne i społeczeństwo;

¹⁰³ Z.B. Gaś, *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania zawodowego nauczycieli w sytuacji stresowej*, w: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik na szkolnych liderów profilaktyki*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2004.

¹⁰⁴ J. Synal, J. Szempruch, *Od zapalu do wypalenia...*, s. 102–105, 289–302.

¹⁰⁵ M. Sofulak, I. Pohorecka, *Stres pod kontrolą*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 2, s. 22–23.

- niski poziom wynagrodzenia i związane z nim poszukiwanie dodatkowej pracy poza szkołą, przemęczenie, stres i frustracje, brak poczucia satysfakcji i stabilizacji zawodowej nauczycieli;
- rywalizacja między nauczycielami, obawy o utratę pracy, konflikty interpersonalne;
- trudne warunki materialne szkół, braki w wyposażeniu w sprzęt i pomoce dydaktyczne;
- zbyt liczne klasy, hałas w szkole i trudne zachowania uczniów: agresja, przemoc, wagary, brak chęci do nauki, trudności szkolne i problemy wychowawcze, krytykanctwo rodziców itp.;
- przeładowane programy nauczania, ich nieustanne zmiany – często nieudolne;
- ciągła ocena i kontrola wyników pracy przez nadzór pedagogiczny;
- negatywne postawy rodziców i lekceważenie roli edukacji przez polityków i społeczeństwo;
- niepowodzenia reform oświatowych, ciągle eksperymentowanie oraz zmiany polityki oświatowej – wprowadzanie pomysłów na „lepszą szkołę” i zaczynanie wszystkiego od nowa, przysłowiowe „łatanie dziur”, sprzeczność wymagań i ról z racji mało efektywnej nauczycielskiej edukacji;
- nieumiejętne zarządzanie szkołami, negatywne postawy dyrektorów szkół, ich nadmierne wymagania, brak uznania oraz motywacji nauczycieli do aktywnej i efektywnej pracy¹⁰⁶.

W badaniach R. Bibik nauczyciele zapytani o determinanty stresu i wypalenia zawodowego ze strony dyrektora szkoły akcentowali głównie: brak empatii i wyrozumiałości, okazywanie wyższości, nadmierną kontrolę i sterowność, powodujące z kolei ograniczoną autonomię, obniżenie motywacji i efektów wykonywanych zadań, niski poziom demokratycznych stosunków i dialogu w szkole. Negatywne stosunki z przełożonymi, poczucie niedoceny i braku sensu pracy wzmagają konflikty na linii: nauczyciel–dyrektor, nauczyciel–nauczyciel, uczeń–nauczyciel, nauczyciel–rodzic. Ponad jedna czwarta

¹⁰⁶ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe...*, s. 163–164.

nauczycieli skarży się na niesprawiedliwą krytykę, wygłaszaną przez władze w obecności uczniów itp.¹⁰⁷

„Jeśli dojdą do tego jeszcze – pisze I. Kijowska – nierealistyczne przekonania zawodowe oraz konieczność rozwiązywania różnych trudnych sytuacji zawodowych, nie zawsze zależnych od nauczyciela”¹⁰⁸, to wzrastające napięcie emocjonalne, psychiczne i fizyczne powoduje życie w stresie, które z czasem prowadzi do wypalenia. Poza tym nauczyciel jest dziś poddawany stałej kontroli przez: uczniów, rodziców, nadzór pedagogiczny, innych nauczycieli, opinię społeczną itp. Często długotrwały stres wynika z nadmiernego obciążenia nauczycieli pracą i obowiązkami zawodowymi, które przekraczają ich możliwości, a nierzadko i kompetencje. Stąd winą za wypalanie zawodowe nauczycieli obarcza się: struktury organizacyjne (zbyt liczne klasy, trudne warunki pracy szkół, niskie uposażenia, nieadekwatne do włożonego wysiłku i zakresu odpowiedzialności itp.), zaburzone relacje interpersonalne w środowisku pracy, a w dalszej kolejności cechy osobowościowe.

R. Bibik wskazuje podobne uwarunkowania wypalenia zawodowego nauczycieli, takie jak: niskie płace i prestiż zawodu przy dużych oczekiwaniach i wymogach ciągłego doksztalcania się i doskonalenia, przeciążenie pracą, nuda i rutyna, styl kierowania grupą skoncentrowany na kontroli a nie samodzielności i twórczych postawach uczniów, brak wpływu informacji i związane z tym poczucie osamotnienia, trudne sytuacje, problemy i zachowania uczniów, ciągłe zmiany wymagań i pojawiające się w nich sprzeczności, brak wystarczającego zrozumienia i wsparcia oraz uznania i autorytetu nauczyciela, zły system zarządzania oświatą. Badania prowadzone przez autorkę wśród 125 nauczycieli dowodzą, że czują się oni przeciążeni nadmierną ilością zadań i dodatkowymi zajęciami, które nie są sprawiedliwie im przydzielane i gratyfikowane¹⁰⁹, wywołując przeciążenie, stres i wypalenie. Czynniki te prowadzą do wyczerpywania

¹⁰⁷ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia zawodowego...*, s. 17.

¹⁰⁸ I. Kijowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 43.

¹⁰⁹ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia zawodowego...*

zasobów psychicznych z racji niezaspokojenia potrzeby uznania, akceptacji, ciągłej presji kontroli i oceny, sprawdzania, dokumentowania.

Z badań autorki wynika, że nauczyciele doświadczają wiele trudności powodujących chroniczny stres i wyczerpanie. Skarżą się na błędną politykę oświatową i liczne niepowodzenia reformatorskie, które są dla nich mocno obciążające. Czują się nierzadko osamotnieni w swoich staraniach i dążeniach, niedoceniani i lekceważeni przez społeczeństwo i władze oświatowe. Twierdzą, że zostali odgórnie przymuszeni do „edukacji pod egzamin”, biurokracji i „papierkowej maszyny zawodowych awansów”, które powodują wiele działań pozornych i bezradność. Często odbyte kursy, szkolenia, studia podyplomowe są tylko „sztuką dla sztuki”. Z badań wynika, że nauczyciele, w pogoni za awansem, dzielą swą rolę między interes własny a ucznia, co zagraża ciągłym życiem w stresie i wyczerpywaniem sił¹¹⁰. Badania te wymagają jednak ciągłej renowacji, pogłębiania, poszerzania i aktualizowania otrzymanych wyników. Przede wszystkim potrzebują jednak ich komunikowania w kontekście stosowanych modeli i podejść. Dlatego, prowadząc badania nad opisywanym zjawiskiem w różnych okresach na coraz szerszym i bardziej zróżnicowanym terenie, chciałam uzyskać wiarygodny materiał empiryczny, który może posłużyć do rozwijania dalszych inicjatyw badawczych, jak też do projektowania uzasadnionych działań profilaktycznych i pomocowych. Kolejnym punktem rozważań są zatem podstawy metodologiczne moich wieloletnich badań empirycznych.

2.3. Cele, założenia i problematyka badań własnych

Powyższe analizy wyników dotychczas prowadzonych badań nad kondycją zawodową nauczycieli, jak i studia literatury naukowej nad wypaleniem oraz jego bezpośrednimi i pośrednimi przyczynami, skłoniły mnie do zgłębienia problematyki i dalszej analizy zagadnienia. Dlatego też sednem rozważań uczyniłam wyniki przeprowadzonych w latach 2007–2017 badań empirycznych dotyczących rozmiaru i nasilenia zjawiska wypalenia

¹¹⁰ Za: M. Kocór, *Wypalenie zawodowe...*, s. 256–269; też, *Szkola i nauczyciel...*

zawodowego nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich głównie na terenie Polski południowo-wschodniej, w tym województw podkarpackiego i małopolskiego. Były to badania ilościowe prowadzone na różnych próbach. Ich dopełnieniem stały się badania jakościowe przeprowadzone wśród 124 nauczycieli zatrudnionych w wybranych szkołach na tym samym terenie w formie wywiadów skategoryzowanych i autobiograficznych narracji. Ich celem była chęć opisania i zrozumienia nauczycielskich przeżyć i doświadczeń odnoszących się do napotykaných problemów, stresu, wypalenia, wsparcia.

W literaturze metodologicznej podaje się różne definicje i klasyfikacje celów badawczych, a najważniejsze z nich to eksploracja, opis i wyjaśnianie¹¹¹ oraz interpretacja, rozumienie¹¹². Badania eksploracyjne służą wstępnemu rozpoznaniu i lepszemu zrozumieniu badanego przedmiotu dla wypracowania odpowiednich metod i zaplanowania szczegółowych badań. Natomiast badania opisowe mają na celu, jak sama nazwa wskazuje, scharakteryzowanie interesującego badacza zjawiska, sytuacji odnoszącej się do jednostki, grupy czy społeczności, najczęściej drogą obserwacji. Opisując za pomocą zebranych w trakcie badań danych interesujący stan rzeczy, badacz nie kończy swoich przedsięwzięć, ale chce je wyjaśnić, uzasadnić, określić ich konsekwencje. Dlatego badania wyjaśniające zmierzają do odpowiedzi na pytania: dlaczego tak jest; jakie są przyczyny i źródła zaistniałego stanu?

Z uwagi na to, że moim zamiarem była triangulacja metod i danych badawczych były to badania ilościowe oparte na metodzie sondażowej oraz technice ankiety, jak i jakościowe badania oparte na analizie treści zawartych w autobiograficznych pisemnych narracjach i materiałach pamiętnikarskich nauczycieli zatrudnionych w różnych typach szkół miejskich i wiejskich, o różnym stażu, doświadczeniu zawodowym i stopniach awansu. Celem podjętych w latach 2007–2017 badań empirycznych wśród nauczycieli było więc:

¹¹¹ Por. np. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 110–113.

¹¹² Na temat formułowania celów w badaniach ilościowych, jakościowych i mieszanych i innych ich etapów pisze J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, Kraków 2009, s. 132–146.

- określenie skali i nasilenia zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli, opisanie jego symptomów, przyczyn i źródeł wsparcia uczących. Badaniom jakościowym przyświecał cel związany z opisem i zrozumieniem ujętych w narracjach nauczycielskich doświadczeń;
- sformułowanie na podstawie wyników prowadzonych badań wniosków i wskazówek w zakresie ograniczania stresu i wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej w szkołach.

Chcąc precyzyjnie zaplanować i zorganizować badania empiryczne oraz wykorzystać ich wyniki do realizacji założonych celów, określiłam najpierw problemy badawcze do rozwiązania. Na potrzeby prowadzonych badań i ich celów sformułowałam problem główny:

Jak przejawia się zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli?

Chcąc opisać i zrozumieć zjawisko wypalania się nauczycieli w swojej profesji, jego uwarunkowania dotyczące jednostki i środowiska, problem główny uszczegółowiłam w takich oto pytaniach:

1. Jaki jest stan wypalenia zawodowego nauczycieli?

- Jak nauczyciele oceniają swój stan zdrowia i zaangażowanie w pracy?
- Jakie czynniki wywołują najczęściej stres zawodowy u nauczycieli?
- Jakie są ich doświadczenia i przeżycia związane ze stresem w pracy?
- Jaki jest stopień odczuwanego wypalenia zawodowego i jaką część badanych obejmuje?
- Jaki jest poziom wypalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:
 - a) wyczerpania emocjonalnego?
 - b) depersonalizacji?
 - c) obniżonego poczucia dokonań osobistych?
- Jakie doświadczenia i uczucia towarzyszą nauczycielom w procesie wypalenia zawodowego?

2. Jakie są działania wspierające nauczycieli w aspekcie wypalenia zawodowego?

3. Jakie są pożądane działania profilaktyczne w zakresie wypalenia zawodowego nauczycieli?

Pragnę dodać, że zakres podejmowanych problemów w okresie 10 lat analizy zagadnienia był z każdym rokiem coraz szerszy i odnosił się do zarówno do cech wewnętrznych nauczycieli, jak też danych

socjodemograficznych i cech instytucjonalnych dotyczących warunków pracy w szkole w wymiarze materialnym, organizacyjnym i społecznym. Dla potrzeb niniejszego opracowania wybrałam i poddałam analizie zmienne odnoszące się wprost do wypalenia zawodowego, profilaktyki i wsparcia nauczycieli. W tym dziesięcioletnim okresie badawczym bowiem zakres interesujących mnie zagadnień oraz związanej z nimi konceptualizacji i operacjonalizacji zmiennych był coraz szerszy. Modyfikowane i poszerzane były również narzędzia badawcze takie jak kwestionariusz ankiety i zawarte w nim pytania dla nauczycieli. W związku z tym prezentowane w książce dane pochodzą z różnych grup nauczycieli, jak też z różnych lat i okresów badań. Oprócz wypalenia zawodowego nauczycieli zainteresowało mnie zagadnienie problemów, stresu, radzenia sobie z nim i wsparcia. Zagadnienia te uczyniłam także przedmiotem rozważań w monografii *Nauczyciele wobec swojego zawodu i warunków pracy*, która jest obecnie w opracowaniu. Podejmuję w niej szerszy zakres problemów odnoszących się do nauczycielskiej profesji. Dlatego też w niniejszym opracowaniu nie formułowałam hipotez, które odnoszą się do badań wyjaśniających, weryfikacyjnych i problemów relacji między zmiennymi. Nie stawiałam zaś hipotez do problemów opisowych będących pytaniami o wartości badanych zmiennych, gdyż moim zamiarem było zdiagnozowanie zjawiska wypalenia zawodowego, w świetle prowadzonego sondażu, a następnie próba jego zrozumienia z jednostkowego punktu widzenia w świetle badań narracyjnych z wykorzystaniem autobiograficznych narracji.

Dopełnieniem badań ilościowych na temat wypalenia zawodowego wśród nauczycieli oraz jego czynników indywidualnych i środowiskowych były badania jakościowe prowadzone za pomocą autobiograficznych narracji nauczycieli w postaci pisemnych wypowiedzi i „kartki z pamiętnika”. Analiza treści w nich zawartych stała się ważną metodą badawczą dla opisanie i zrozumienia ich jednostkowych losów i indywidualnych zapatrywań nauczycieli na swój zawód i pracę. Badaniom tym towarzyszyły następujące pytania problemowe: jak często nauczyciele doświadczają poczucia wypalenia zawodowego i czym się ono charakteryzuje; jak

sobie z nim radzą i kto ich wspiera w tym zakresie? Zanim jednak przejdę do analizy uzyskanych informacji, krótko przedstawię zmienne i wskaźniki w świetle prowadzonych badań oraz stosowane metody i organizację badań. W ostatnim punkcie rozdziału scharakteryzuję teren i nauczycieli objętych badaniami.

2.4. Zmienne i wskaźniki

Pojęcie zmiennych funkcjonuje w metodologii badań ilościowych, kiedy to badacz dokonuje pomiaru interesujących go cech badanych osób czy też zdarzeń, sytuacji, zjawisk, procesów, czyli ogólnie mówiąc cech jednostek analizy¹¹³ – ilościowych bądź jakościowych. W pedagogice, jak i pedeutologii jako nauce o nauczycielu pomiar ten może być mniej lub bardziej precyzyjny w zależności od charakteru badanych zmiennych¹¹⁴, czy będą to zmienne nominalne, porządkowe, zmienne interwałowe czy też ilorazowe¹¹⁵. Jak wiadomo, zmienne to właściwości badanego przedmiotu, które chcemy zidentyfikować, ustalić ich wartość jak np. występowanie, nasilenie, poziom, względna lub bezwzględna wartość liczbowa, czy będą mieć one charakter tzw. zmiennych wprost mierzalnych, obserwowalnych za pomocą zmysłów lub możemy je określić poprzez wykorzystanie jakiejś teorii, definicji zawartych w pracach naukowych, czy jednak nie będą możliwe do bezpośredniego uchwycenia i pomiaru jako zmienne wprost nieobserwowalne, niemożliwe do bezpośredniego pomiaru. Wówczas zachodzi potrzeba doboru wskaźników, po których badacz poznaje, że interesująca go zmienna posiada takie, a nie inne wartości zmieniające się w zależności

¹¹³ Pojęcie to definiuje m.in. E. Babbie, *Badania społeczne...*

¹¹⁴ Na temat zmiennych i wskaźników piszą m.in.: S. Palka, C. Frankfort-Nachmias i D. Nachmias, E. Babbie, A.W. Maszke, K. Rubacha, M. Łobocki, T. Pilch, S. Nowak, J. Brzeziński, Z. Skorny i wielu innych autorów publikacji z zakresu metodologii badań w pedagogice. Wykaz prac, na które się powołuję, zawarłam w bibliografii.

¹¹⁵ C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 169–179; A.W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 134–138; K. Rubacha, *Metodologia badań...*

od okoliczności i występowania innych cech, czyli zmiennych niezależnych. Wskaźników badacz szuka: w sytuacjach, w jakich stawia badanych i obserwuje ich ruchy, gesty, zachowanie, słyszy ich głos, notuje itp., a także w wytworach ludzkiej działalności, w tym w tekstach, podręcznikach i w narzędziach badawczych jak kwestionariusze, skale, testy itp.¹¹⁶

Podając się badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli, poszukiwałam zatem w ich odpowiedziach na pytania zawarte w autor-skim kwestionariuszu ankiety i ocenach twierdzeń w teście C. Maslach wskaźników interesujących mnie zmiennych, o które pytałam w problemach badawczych. Z pojęciem zmiennych zależnych i niezależnych oraz pośredniczących badacz ma do czynienia, kiedy jego badania zmierzają do wyjaśniania, szacowania związków między zmiennymi¹¹⁷. W niniejszym opracowaniu skupiłam się jednak na opisie zjawiska wypalenia z perspektywy dziesięciu lat badań prowadzonych w różnych odstępach czasu na różnych próbach nauczycieli, aby zwiększyć wiarygodność wyników i wniosków formułowanych na ich podstawie. Podjęłam ponadto próbę zrozumienia wypalenia zawodowego z perspektywy jednostkowych biografii.

Jak już podkreślałam w podrozdziale dotyczącym celów i założeń badań własnych, podjęte w różnych grupach nauczycieli w różnych odstępach czasu badania sondażowe zmierzały do opisanie symptomów i przebiegu zjawiska wypalenia zawodowego respondentów, jak też podejmowanych i oczekiwanych działań wspierających i profilaktycznych. W prowadzonych badaniach ankietowych na przestrzeni dziesięciu lat interesowały mnie zatem wartości zmiennych takich jak: **stan** (poziom i zakres) i **przejawy** wypalenia zawodowego u nauczycieli objętych badaniami sondażowymi w latach 2007–2017, a w ramach nich **poziom wypalenia zawodowego ogółem** i zgodnie z przyjętą definicją wypalenia za C. Maslach (konceptualizacja, s. 22 i 24), **w trzech wymiarach** (zakresach): **wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżenia poczucia dokonań**

¹¹⁶ K. Rubacha, *Metodologia badań...*

¹¹⁷ Tamże.

osobistych. Zmienne, o których wartości pytałam w szczegółowych problemach badawczych to: **samocena stanu zdrowia i zaangażowania** nauczycieli w wykonywaną pracę, najczęstsze **czynniki wywołujące stres zawodowy**, **stopień odczuwanego wypalenia i otrzymywane oraz pożądane działania wspierające i profilaktyczne nauczycieli** w tym zakresie, a bliżej częstość, rodzaje i źródła wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach, jak też oceny i oczekiwania w zakresie profilaktyki wypalenia.

Definicje, klasyfikacje i zasady doboru zagadnień (a bliżej - częstość, rodzaje i źródła wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach, jak też oceny i oczekiwania w zakresie profilaktyki wypalenia) oraz wskaźników znajdziemy w licznych pracach z metodologii badań pedagogicznych, psychologicznych czy społecznych¹¹⁸. W moim postępowaniu badawczym odnoszącym się do pedeutologii przyjąłam założenie, że zmienna to cecha nauczycieli, o którą pytałam formułując problemy badawcze i którą chcę ustalić, zmierzyć. Do pomiaru ustalonych zmiennych zastosowałam wskaźniki liczbowe, które były wynikiem skalowania. W badaniach założyłam, że to nauczyciele potrafią najbardziej wyrazić swoje uczucia, opinie, oceny itp. Dlatego ich odpowiedzi na pytania w teście wypalenia wspomnianej badaczki, jak też zawarte w kwestionariuszu ankiety, który co jakiś czas modyfikowałam, uzupełniałam o nowe interesujące mnie pytania, były wskaźnikami inferencyjnymi, podmiotowymi¹¹⁹. Wartości badanych zmiennych, określone za pomocą wskaźników, zostały przedstawione w tabelach zamieszczonych w kolejnych dwóch rozdziałach.

W badaniach sondażowych wskaźnikami najistotniejszych cech wypalenia zawodowego nauczycieli – jego zakresu i natężenia, symptomów i rodzajów, przyczyn oraz konsekwencji – były odpowiedzi respondentów na pytania zawarte w teście C. Maslach i w autorskiej wersji kwestionariusza ankiety. Ich przekonania, opinie, oceny, przeżycia i postawy posłużyły jako wskaźniki podmiotowe i inferencyjne, istotne w diagnozie wypalenia zawodowego uczących.

¹¹⁸ Wykaz prac, na które się powołuję, jak już wcześniej podałam, został zamieszczony na końcu w bibliografii.

¹¹⁹ Definiuje je m.in. Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.

I tak np. wskaźnikami poziomu ogólnego wypalenia zawodowego nauczycieli była suma ocen częściowych z trzech części kwestionariusza C. Maslach, według zasady – im wyższa wartość, tym wyższy poziom wypalenia. Z kolei wskaźnikiem poziomu depersonalizacji były oceny sądów nr 10–14 kwestionariusza MBI. Jeśli miały one wartości 5 lub 4 („zdecydowanie tak” lub „raczej tak się czuję”), to nauczyciel był wypalony w tym obszarze. W ostatniej części kwestionariusza było odwrotnie, wypalony nauczyciel to ten, który zaprzeczał swojej sprawczej mocy i dokonaniom oraz nisko siebie oceniał (2 – „raczej nie”, 1 – „zdecydowanie nie”).

Wskaźnikami innych badanych cech, np. źródeł wsparcia i postulatów działań profilaktycznych i pomocowych, były odpowiedzi uczących na pytania zamknięte, półotwarte i wartościowe poznawczo pytania otwarte. Badania potraktowałam jako eksploracyjno-opisowe, dlatego stosowałam metodę sondażową i technikę ankiety, o której będzie dalej mowa.

2.5. Metoda i organizacja badań

Jednym z ważniejszych etapów rozwiązania określonego problemu naukowego jest dobór odpowiednich metod i technik badawczych oraz ich szczegółowe opracowanie w postaci narzędzi badawczych. Do zbadania wypalenia zawodowego nauczycieli zastosowałam metodę sondażową, choć zdaję sobie sprawę, że nie jest ona wystarczająca i powinny ją uzupełniać różne techniki badawcze, począwszy od obserwacji po analizę dokumentów, wywiad, na technikach projekcyjnych czy biograficznych kończąc. Typową jednak techniką stosowaną w badaniach sondażowych jest ankieta, która przede wszystkim bada przekonania, oceny i opinie grup rozproszonych terytorialnie – na terenie gminy, województwa czy regionu, a nawet w obrębie danego państwa czy jeszcze szerszego regionu. W przypadku zjawiska społecznego, mającego swój ważny wymiar pedagogiczny, jakim jest syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli, badacz ma jednak ograniczone możliwości, gdyż nie jest możliwe bezpośrednie obserwowanie

postaw i zachowań większej grupy nauczycieli pracujących w różnych instytucjach edukacyjnych usytuowanych na szerszym terenie. Stąd może on posłużyć się technikami werbalnymi opartymi na deklaracjach słownych uczących i tych, z którymi nauczyciele współpracują: uczniów, rodziców, dyrektorów, pedagogów czy psychologów szkolnych. Przystępując do badań, żywiłam nadzieję, że metoda sondażowa umożliwi eksplorację i opis zjawiska wypalenia, ustalenie jego zasięgu, natężenia, przyczyn, symptomów oraz zaproponowanie działań ograniczających jego powstawanie i rozwój.

Ogólnie przyjmuje się, że metoda sondażowa polega na zbieraniu o interesujących badacza zjawiskach, istotnych dla wychowania ocen, przekonań, opinii osób, grup społecznych czy zawodowych, dobranych z określonego punktu widzenia, zakładając, że obserwowanie i badanie całej zbiorowości, zwanej populacją badawczą nie jest możliwe¹²⁰.

Można zatem najogólniej przyjąć, że w badaniach sondażowych:

- między badaczem a badanymi występuje kontakt bezpośredni (w wywiadzie) i pośredni (w ankiecie – dzięki poczcie zwykłej, elektronicznej, kartce papieru z wydrukowaną listą pytań);
- wypowiedzi respondentów traktowane są jako wskaźniki ich rzeczywistych przekonań, opinii, ocen, postaw i ujawnianych w nich przeżyć oraz doświadczeń;
- stosuje się standaryzowane narzędzia badawcze, takie jak kwestionariusze ankiet, testy, skale;
- zebrane dane pozwalają na analizę ilościową i porównywanie wartości badanych zmiennych, ustalanie różnic między nimi itp.

Ponadto o wartości zebranych danych decydują: trafność sformułowanych problemów, precyzja narzędzi badawczych, skale pomiarowe, kompetencje merytoryczne i metodologiczne badacza¹²¹.

Zdając sobie sprawę z tego, że metoda sondażu jest mało użyteczna w rozwiązywaniu problemów społeczno-pedagogicznych oraz trudna w badaniu faktów, których ujawnienie mogłoby postawić badanych w złym świetle, do

¹²⁰ A.W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 172–173.

¹²¹ Tamże.

poznania negatywnych odczuć i doświadczeń zawodowych nauczycieli posłużyłam się wskaźnikami werbalnymi w postaci opinii, sądów, skojarzeń z pracą zawodową. Taką możliwość dała mi technika ankiety, zapewniająca anonimowość nauczycieli, pozwalająca na szybkie zbadanie grup terytorialnie rozproszonych.

Badanie opierało się na częściowo losowo a częściowo celowo dobranej próbie. Wyjaśnić przy tym należy, że były to badania zogniskowane na terenie bardziej dostępnym dla mnie – głównie w Polsce południowo-wschodniej. Każdorazowo niemal grupa badanych była dość liczna, gdyż wyniki diagnozy w różnych latach oparto na kilkusetosobowej kadrze nauczycielskiej, zatrudnionej w różnych typach szkół na wsi i w mieście. Zanim jednak bliżej zostanie ona opisana pod względem cech, takich jak płeć, wiek, staż i miejsce pracy, typ ukończonej szkoły, stopień awansu zawodowego itp., chciałabym zapoznać czytelnika z narzędziem badawczym, jakim był test wypalenia C. Maslach w polskiej wersji T. Pasikowskiego¹²² oraz kwestionariusz własnego autorstwa. Co jakiś czas kwestionariusz był doskonalony i uzupełniany o nowe interesujące mnie pytania ankietowe przeznaczone dla nauczycieli.

Pragnę przy tym podkreślić, że przeprowadzone badania nie zawsze odbywały się w mojej obecności, część kwestionariuszy była bowiem rozprowadzana przez studentów w ramach prowadzonego seminarium oraz nauczanych przeze mnie przedmiotów i modułów kształcenia m.in. pedagogiki oraz rozwoju zawodowego i profilaktyki wypalenia zawodowego. Ogółem badania należy uznać za udane, gdyż większość kadry nauczycielskiej z satysfakcją chciała w nich uczestniczyć z myślą przełania na papier swoich doświadczeń, bolączek i problemów. Badani uczyli w różnych typach szkół miejskich i wiejskich – od Krakowa, a nawet miejscowości położonych dalej na zachód, aż po Rzeszów, Krosno, Sanok, Jarosław.

Prowadzone początkowo badania (w 2007 roku) miały głównie charakter pilotażowy z zamiarem zweryfikowania narzędzia badawczego – oceny trafności merytorycznej i poprawności metodologicznej. Pragnę zaznaczyć,

¹²² T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

że w latach 2007–2009 badaniami z zastosowaniem testu wypalenia zawodowego C. Maslach objęto 500 nauczycieli, a połowa z nich ($N=250$) wypełniała dodatkowo autorski kwestionariusz na temat problemów nauczycielskiego zawodu. Było to podyktowane poszerzeniem problematyki badawczej o postrzeganie zawodu i warunków pracy przez nauczycieli. Stąd też przedstawione dane empiryczne nie zawsze oparto na tej samej liczbie respondentów, gdyż z roku na rok listę pytań weryfikowano pod względem wartości poznawczej i dopełniano ją o nowe, interesujące aspekty, które wyłaniały się w kolejnych latach prowadzonych badań i analizy zagadnienia.

W kolejnych latach 2010, 2011–2013 i 2015–2017 przeprowadzone zostały te same badania sondażowe na różnych próbach badawczych ($140 \leq N \leq 381$) z zastosowaniem kwestionariusza wypalenia zawodowego C. Maslach, jak też w szczególności autorskiego kwestionariusza ankiety dla nauczycieli na temat ich problemów i stresu, radzenia sobie z nimi i poczucia wypalenia zawodowego w trzech obszarach: wyczerpaniu emocjonalnym, depersonalizacji i niskim poczuciu dokonań osobistych, a także oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia w trudnych sytuacjach. Jednakże nie wszystkie pytania ankietowe postawiono nauczycielom w poszczególnych latach, co wynikało z ciągłego poszerzania zakresu problemowego badań i uzupełniania kwestionariusza ankiety o nowe pytania.

Odrębnego potraktowania wymaga etap badań jakościowych prowadzonych w latach 2015–2016 za pomocą **metody biograficznej**¹²³ z wykorzystaniem **autobiograficznych narracji** w postaci „kartki z pamiętnika” i pisemnych wypowiedzi nauczycieli na temat ich trudnych przeżyć oraz doświadczeń związanych ze stresem w pracy i wypaleniem zawodowym. Badaniami objętych zostało 124 czynnych zawodowo nauczycieli szkół miejskich i wiejskich różnego typu i szeroko funkcjonujących na

¹²³ Bardzo interesujące i wartościowe badania autobiograficzne wśród nauczycieli prowadzi za pomocą wyłonionych w konkursie pamiętników zebranych od trzech pokoleń nauczycieli W. Dróżka, *Pokolenie nauczycieli*, Kielce 1993; też, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2002; też, *Nauczyciel – autobiografia pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2004.

terenie województwa podkarpackiego i województw przyległych – małopolskiego, świętokrzyskiego i lubelskiego.

Badania narracyjne stanowią, zdaniem S.E. Chase, szczególny typ badań jakościowych jako interdyscyplinarnych ujęć analitycznych, zróżnicowanych podejść i metod skupionych wokół zainteresowania biograficznymi szczegółami jako narracjami kogoś, kto je przeżywa¹²⁴. Narracje, czy to ustne czy pisemne, są – jak pisze D. Kubinowski¹²⁵ – krótkim tematycznym opowiadaniem o konkretnych zdarzeniach czy ważnych spotkaniach. Są też szerszą opowieścią o ważnych aspektach życia osób badanych, takich jak uczęszczanie do szkoły, praca zawodowa, rodzina, czy rozwód, narodziny dziecka, choroba, trudne przeżycie, trauma. Narracje mogą też zawierać długą historię życia osobistego, rodzinnego, zawodowego itp. Wspomniany autor w pracy poświęconej badaniom jakościowym pisze, że współcześnie badacze narracyjni posługują się wieloma znaczeniami narracji i sposobami ich analizowania. Postrzegają narracje jako odrębną formę dyskursu. Są bowiem retrospektywnym konstruowaniem znaczeń, kształtowaniem i porządkowaniem minionego doświadczenia, sposobem rozumienia własnych i cudzych działań, kojarzenia i dostrzegania konsekwencji¹²⁶. Badacze analizują też narracje jako działanie werbalne koncentrując się na tym, co stara się narrator zakomunikować i jak to czyni. Badacze narracyjni opowieści zainspirowane, jak i wymuszone przez różne czynniki, wykorzystują w poszukiwaniu podobieństw i różnic, ale również traktują narracje jako wytwarzane w danym miejscu, dla konkretnej publiczności, w określonych celach. Uważają też siebie za narratorów rozwijając interpretacje i poszukując sposobów prezentowania i publikowania swoich idei na temat narracji badanych osób, stąd coraz częściej używają pierwszej osoby, aby podkreślić własne działanie narracyjne¹²⁷.

¹²⁴ S.E. Chase, *Narrative Inquiry – Multiple Lenses, Approaches, Voices*, w: *The Sage Handbook of Qualitative Research (third edition)*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks-London-New Delhi 2005.

¹²⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2009, s. 166–171.

¹²⁶ Tamże, s. 167.

¹²⁷ Tamże.

W prowadzonych przeze mnie badaniach jakościowych wykorzystałam pisemne autobiograficzne narracje nauczycieli, będące ich rekonstrukcją jednostkowych zdarzeń i sytuacji, w ich ocenie najtrudniejszych w wykonywanej dotychczas pracy zawodowej. Jak pisze bowiem M. van Maanem¹²⁸, biografie, autobiografie, historie życia osobistego są potencjalnymi źródłami danych badawczych dokumentujących doświadczenie. „Biografia” oznacza opis życia i pedagogzy szczególnie są nimi zainteresowani z punktu widzenia całościowych procesów wychowawczych pojedynczych osób – tak ucznia, jak i nauczyciela. Opisy biograficzne mogą mieć formy: obrazów codziennego życia, portretów, wspomnień, opowieści życiowych, mówionych historii życia, autobiografii, wspomnień, listów, dzienników czy pamiętników, ale – jak twierdzi D. Kubinowski¹²⁹ – każda z tych form wyraża nieco inną perspektywę. „W przypadku badań pedagogicznych, oprócz poznawania indywidualnych procesów wychowawczych, często wykorzystuje się biografie i autobiografie nauczycieli w celu ukazania specyfiki ich zawodu, uwarunkowań jego uprawiania, ale także ich innowacyjnego, alternatywnego myślenia o edukacji i jej reformowaniu”¹³⁰. Jednak, jak wyjaśnia za B.S. Varaki¹³¹, wspomniany autor: „Narracje nie są poszukiwaniem prawdy, ale zaproszeniem innych do podzielenia się wspólnym doświadczeniem [...] Wiele z tego, co wiemy o wychowaniu, pochodzi z przekazywania sobie nawzajem opowieści o doświadczeniach edukacyjnych. Badania narracyjne polegają na krytycznej analizie tych opowieści [...] jako osobiste historie dzieci, uczniów, nauczycieli, rodziców”¹³². D. Urbaniak-Zajac podkreśla znaczenie praktyczne badań narracyjno-biograficznych, aby podmioty edukacyjne mogły się rozumieć, a często tak nie jest. Może to

¹²⁸ M. van Maanem, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Cobourg 1998, s. 71–72.

¹²⁹ D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*, s. 169.

¹³⁰ L.M. *Biographical Method*, w: *Handbook of Qualitative Research*, red. M.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks-London-New Delhi 1994, s. 286–288, 292, 301–302; D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*, s. 169.

¹³¹ B.S. Varaki, *Narrative Inquiry in Educational Research*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research”, 8, 2007, nr 1, s. 26, 28, 36.

¹³² D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*, s. 169.

wynikać z nieznamości wzorów interpretacyjnych, którymi kierują się młodzi, i są one całkiem inne od wzorów ich nauczycieli wychowawców. Badaczka wyjaśnia: „brak wiedzy o istnieniu innych wzorów interpretacji świata pociąga za sobą absolutyzowanie własnych, traktowanie ich jako miary racjonalności, sensowności działania [...] utrudnia wyjście poza nastawienie naturalne”¹³³.

Te argumenty stały się dla mnie ważnym bodźcem zaplanowania badań jakościowych wśród nauczycieli z ukierunkowaniem na ich autobiograficzne narracje dotyczące trudnych przeżyć związanych ze stresem i poczuciem wypalenia zawodowego, jak też wsparciem i profilaktyką. Badańom tym towarzyszyła myśl i argumentacja G. Jakob¹³⁴, że praca z materiałem autobiograficznym, w której przyjmuje się perspektywę uczestników procesu wychowania, zmienia spojrzenie na pedagogiczną praktykę¹³⁵ i może ją na nowo doskonalić i konstruować.

Zastosowaną metodą badawczą jest **analiza treści wypowiedzi pisemnych i materiałów pamiętnikarskich** dla opisanie i zrozumienia procesu wypalenia zawodowego w kontekście jednostkowym, czy był to nauczyciel dopiero rozpoczynający pracę, czy też idący już na emeryturę, nauczyciel przedmiotów ścisłych czy edukacji wczesnoszkolnej. O treści zadawanych pytań oraz opisywanych w narracjach z ich perspektywy przeżyciach i doświadczeniach w materiałach pamiętnikarskich będzie mowa w kolejnym punkcie książki.

Analiza treści jest badaniem zarejestrowanych ludzkich przekazów i należy do metod badań niereaktywnych¹³⁶. Analizą treści można posłużyć się jako pomocniczym sposobem poznawania rzeczywistości dopełniającym inne metody badań – ilościowe i jakościowe¹³⁷. Nie zawsze

¹³³ D. Urbaniak-Zajęc, *Badania interpretacyjne w pedagogice*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa-Kraków 2004, s. 147.

¹³⁴ G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajęc, Łódź 2003, s. 111–112.

¹³⁵ D. Kubinowski, *Jakościowe badania...*

¹³⁶ E. Babbie, *Badania społeczne...*, s. 342–343.

¹³⁷ Na temat analizy treści w aspekcie danych ilościowych i jakościowych zob. E. Babbie, *Badania społeczne...*, s. 342–353.

jednak wynikiem analizy treści jest kodowanie i obliczenia. W odniesieniu do przekazów pisemnych w postaci różnych kronik, sprawozdań, opinii, zaświadczeń, ale też opowiadań, dzienników i pamiętników niektórzy autorzy stosują pojęcie analizy dokumentów i wytworów działania, nazywając je jako urzędowe i osobiste¹³⁸. W podjętych przeze mnie badaniach jakościowych opartych na nauczycielskich autobiografiach analiza treści stała się pomocna w zrozumieniu sensów i znaczeń, jakimi posługiwali się nauczyciele w tzw. kartce z pamiętnika opisującej ich najtrudniejszy i najbardziej stresujący dzień w pracy – jego przyczyny i okoliczności, własne zachowanie i konsekwencje, reakcje, zakończenie. Analiza treści wykorzystywana była też przy wypowiedziach pisemnych nauczycieli na temat poczucia wypalenia – powodów, okoliczności, sposobów radzenia i oczekiwanego wsparcia.

Pragnę podkreślić, że w badaniach biograficznych badaczka interesuje codzienność, jak też sytuacje specyficzne, wyjątkowe, które utkwiły w pamięci badanemu i nierzadko podświadomie kierują nastawieniem i zachowaniem nauczyciela, także w przypadku doświadczania i poczucia syndromu wypalenia zawodowego ogółem lub w poszczególnych sferach: poznawczej, afektywnej i behawioralnej. Istotne jest zatem w stosowanej metodzie badawczej nadawanie sensów i znaczeń interesującym badacza zdarzeniom, sytuacjom, zachowaniom, uczuciom i przeżyciom w opisywanym kontekście społecznym i czasowym. Stąd brak jest ścisłej listy problemów, hipotez, zmiennych, gdyż to nie pomiar i ujawnianie tendencji badanych aspektów rzeczywistości edukacyjnej interesuje badacza, ale jednostkowe losy ludzkie, pojedyncze przypadki wypalonych oraz wypalających się nauczycieli i ich kontekst, świat opisywany od wewnątrz, z perspektywy badanych. Jest to, moim zdaniem, niezmiernie wartościowy aspekt badań, w których istotne jest zrozumienie, jak badany nauczyciel odbiera świat i otaczającą go rzeczywistość, jak rozumie własną rolę, zadania, jak określa i ocenia napotykanne problemy, jak sobie z nimi radzi, we własnej ocenie, jakie posiada doświadczenia i przeżycia związane z tą trudną nauczycielską

¹³⁸ Zob. m.in. A.W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 251–262.

profesją oraz, jak wypowiada się na temat innych osób, które powinny być dla niego wsparciem, czy tym wsparciem były w trudnych chwilach i w jakim kontekście.

W końcowym okresie badań zrealizowałam więc badania jakościowe z użyciem metody autobiograficznej oraz analizy treści nauczycielskich narracji i materiałów pamiętnikarskich. Wypowiedzi nauczycieli odnosiły się do pytań o ich najtrudniejszy i najbardziej stresujący dzień w pracy, jego powody i okoliczności, ich zachowania, reakcje współpracowników oraz konsekwencje i wsparcie. W innych materiałach pamiętnikarskich nauczyciele opisywali swoje reminiscencje i doświadczenia dotyczące uczucia wyczerpania i wypalenia, radzenia sobie z nimi na co dzień i działania wspierające, kiedy brakuje im sił w walce o lepsze jutro.

2.6. Zastosowane narzędzia badawcze

O ile technika badawcza oznacza czynność, np. obserwowanie, prowadzenie wywiadu, o tyle „narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań”¹³⁹, czy inaczej „środek pomocniczy wykorzystywany przy gromadzeniu materiałów empirycznych przydatnych przy rozwiązywaniu podjętego problemu badań”¹⁴⁰.

Do badania wypalenia zawodowego nauczycieli oraz jego determinantów użyłam dwóch narzędzi badawczych. Pierwsze z nich to własnej konstrukcji kwestionariusz ankiety dla nauczycieli na temat problemów, stresu i wypalenia zawodowego, drugie zaś narzędzie jest nieco zmodyfikowaną polską wersją T. Pasikowskiego *Kwestionariusza wypalenia zawodowego* C. Maslach¹⁴¹ z pięciostopniową skalą ocen typu R. Likerta, której użyto w pierwszym etapie badań. W kolejnych latach skala została zmieniona na 7-stopniową, jak proponują badacze, počawszy od „nigdy”,

¹³⁹ A.W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 152.

¹⁴⁰ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984, s. 95.

¹⁴¹ T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

„raz do roku i rzadziej”, „kilka razy w roku”, „raz w miesiącu”, „kilka razy w miesiącu”, „raz w tygodniu”, „kilka razy w tygodniu” do „codziennie”.

Pragnę przypomnieć, że kwestionariusz ankiety to arkusz papieru z wydrukowaną listą pytań oraz mniej lub bardziej zamkniętym zbiorem możliwych odpowiedzi. Spośród nich osoby badane wybierają te, które uznają za właściwe¹⁴², zgodnie z ich osobistymi przekonaniami i odczuciami. W przypadku nauczycieli były to doświadczenia zawodowe, problemy i sytuacje stresujące, wyrażane w odpowiedziach na pytania zamknięte, półotwarte i otwarte, dające dużą swobodę artykułowania myśli i skojarzeń respondentów. W kwestionariuszu ankiety zawarłam skalę typu R. Likerta, w celu dokonania analizy odpowiedzi nauczycieli i poznania prezentowanych przez nich opinii, ocen i odczuć.

Skala R. Likerta to pięciostopniowa skala, którą wykorzystuje się w kwestionariuszach ankiet i wywiadach kwestionariuszowych. Dzięki niej uzyskać można odpowiedź dotyczącą stopnia akceptacji zjawiska, zdarzenia, sytuacji itp. Jest ona wykorzystywana do mierzenia postaw wobec konkretnych problemów, zagadnień, czy opinii. Skala ta składa się z kafeterii liczącej pięć odpowiedzi ułożonych w określonym porządku od stopnia całkowitej akceptacji do całkowitego odrzucenia. Każdej odpowiedzi przyporządkowane są liczby od 1 do 5, gdzie 5 oznacza całkowite uznanie, iż dane twierdzenie jest prawdziwe, natomiast 1 – jego całkowite odrzucenie. Badany ma za zadanie określić, w jakim stopniu zgadza się z danym twierdzeniem. Wybiera tę możliwość, która najbardziej odpowiada jego odczuciom¹⁴³.

Kwestionariusz ankiety, którym posłużyłam się w badaniach, składał się z trzech dopełniających się części: formalno-organizacyjnej, części zasadniczej oraz tzw. metryczki, umożliwiającej określenie struktury i scharakteryzowanie osób badanych, z uwzględnieniem ich płci, wieku, stażu pracy, typu miejscowości i szkoły, w której pracowali, jak również typu ukończonej szkoły wyższej, stopnia awansu zawodowego, stanu cywilnego itp.

¹⁴² A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 183.

¹⁴³ Z. Zaborowski, *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973, s. 189–190.

Pierwsze narzędzie badawcze mojego autorstwa na temat problemów nauczycielskiego zawodu i wypalenia jest przeznaczone do badań masowych wśród nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich, rozproszonych na dużym terenie. Można go wykorzystać do zewnętrznego badania zjawiska. Zastosowany kwestionariusz miał na celu rozpoznanie zasięgu i natężenia wypalenia jako zjawiska społecznego. Wnika on w odczucia zawodowe nauczycieli, ich opinie i przekonania edukacyjne, doświadczanie stresu zawodowego, radzenie sobie z nim na co dzień i otrzymywanie wsparcia z zewnątrz. W kwestionariuszu zawarłam też pytania odnoszące się wprost do występowania u badanych nauczycieli odczuć typowych dla wypalenia, tj.: wyczerpywania emocji, unikania bezpośrednich kontaktów z uczestnikami edukacji, zaniku sił twórczych i wiary w swoją sprawczą moc, zwiększającego się pesymizmu zawodowego, bierności i bezradności itp. W końcowej części ankiety znalazły się pytania dotyczące postulatów zmian i uruchamiania działań profilaktycznych dla nauczycieli oraz oceny stanu ich wsparcia przez różne podmioty i oczekiwań w tym zakresie.

Dopełnieniem diagnozy wypalenia zawodowego współczesnych nauczycieli uczyniłam badanie *Kwestionariuszem wypalenia zawodowego* autorstwa C. Maslach w polskiej adaptacji T. Pasikowskiego¹⁴⁴, które może jednocześnie służyć do autodiagnozy każdego czynnego zawodowo nauczyciela, czyli do indywidualnego rozpoznania syndromu wypalenia – przyczyn, stopnia zaawansowania itp.¹⁴⁵ Zawarte w nim twierdzenia i ich oceny pozwoliły ustalić poziom wypalenia zawodowego respondentów w aspekcie wielowymiarowym, a więc wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżenia poczucia dokonania osobistych. Test zawiera 22 twierdzenia, podzielone na trzy skale. Na skalę „emocjonalne wyczerpanie” złożyło się 9 itemów, w skład skali „depersonalizacja” wchodziło 5 sądów, a ostatnia część testu „poczucie braku osiągnięć osobistych” zawierała 8 twierdzeń opisujących odczucia zawodowe

¹⁴⁴ Zob. T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

¹⁴⁵ Zob. wykonanie autodiagnozy wypalenia m. in.: <https://testy-zawodowe.pl/testy/wypalenie-zawodowe>, http://www.anima-humana.com/strona_quiz_mbi.php; 30.11.2019.

nauczycieli, odnoszących się do oceny efektów własnych działań. Osoba badana, odpowiadając na pytania testowe określała w 5-stopniowej skali występowanie u niej odczuć opisanych w formie zdań twierdzących. Można na tej podstawie dokonać pomiaru stopnia wypalenia w skali od 1 do 5, gdzie 5 oznacza, że respondent zdecydowanie doświadcza takich odczuć, a 1, że takie stany u niego wcale nie występują. Kwantytatywna miara zagrożenia wypaleniem zawodowym wynika z sumy odpowiedzi twierdzących w skali „wyczerpanie emocjonalne” i „depersonalizacja” oraz odpowiedzi przeczących w skali „poczucie dokonań osobistych” – w myśl zasady, że wraz ze wzrostem wartości wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji maleje poczucie dokonań osobistych nauczycieli. Narzędzie to pozwala również mierzyć stopień wypalenia w poszczególnych komponentach, przy czym wydawać mogłoby się, że jego dominującym składnikiem i symptomem jest wyczerpanie emocjonalne, które najczęściej wynika z nagromadzonego stresu i nieumiejętnego radzenia sobie z nim przy braku wsparcia ze strony najbliższych, współpracowników, przełożonych lub innych osób.

Mimo że test MBI jest najczęściej stosowanym narzędziem do badania wypalenia, to wymaga ciągłego doskonalenia i doprecyzowywania w zależności od adresatów – czy są to lekarze, pracownicy socjalni czy też nauczyciele. Udoskonalenia i dopracowania, głównie w aspekcie behawioralnym, wymaga przede wszystkim skala depersonalizacji o najmniejszej ilości itemów (5). Postuluje się też, aby usunąć sąd: „Czuję, że jestem pełna/pełen energii” ze skali osobistego zaangażowania, bo koreluje on ze skalą wyczerpania emocjonalnego i jest wskaźnikiem obydwu zmiennych. Bazując na teoretycznym modelu wypalenia zawodowego nauczycieli, badacz może też sam skonstruować bardziej skrupulatne, rozszerzone narzędzie do diagnozy wypalenia. Jest to jednak uwarunkowane dużym doświadczeniem w wyjaśnianiu zjawiska wypalenia, na które składa się wiele symptomów, odróżniających zwykły stres od wypalenia i jego konsekwencji w postaci negatywnego nastawienia do pracy, jej efektów i innych ludzi.

Kolejny etap badań był oparty na prowadzonych z nauczycielami (jak już wspomniałam – w dużej mierze za pośrednictwem studentów)

autobiograficznych narracjach z wykorzystaniem „kartki z pamiętnika” i analizą treści wypowiedzi pisemnych dotyczących odczuć wypalenia zawodowego, radzenia sobie z nim w pracy i wsparcia innych. Jak pisze A.W. Maszke¹⁴⁶, autobiografie są najczęściej spotykanymi dokumentami opisującymi życie i doświadczenia ich autorów. Można w nich znaleźć własną interpretację doświadczeń autora. Poprzez bezpośredni opis, badacz może poznać życie i losy ludzi z perspektywy ich sensów i znaczeń. Pamiętniki i wspomnienia mają bardziej refleksyjny i spontaniczny charakter, bo odnoszą się do bezpośredniej relacji autora o jego życiu. Badani kreślą w nich informacje o danym wydarzeniu, sytuacji, zachowaniu, z ich punktu widzenia, odczucia, czy też w ich „przetworzonym świadomościowo” odbiorze.

W prowadzonych badaniach proszono więc nauczycieli o opisanie najtrudniejszego i najbardziej stresującego dnia w pracy, o jego przyczyny, własne zachowania i konsekwencje, jak też o uzyskane wówczas wsparcie innych lub jego brak. Następnie zadawano pytania o uczucie zmęczenia i bezradności, wypalania się w zawodzie i jego powody, a także o własne zachowania i reakcje innych osób oraz oczekiwane od nich wsparcie. Reminiscencje przykrych doświadczeń związanych ze stresem i wypaleniem zawodowym badanych nauczycieli, opis i interpretacja ich przeżyć, nadawane sensy i znaczenia staną się przedmiotem moich rozważań w kolejnych rozdziałach. Nie wszystkie wyniki badań, jakie zebrałam w tym dziesięcioletnim okresie (2007–2017) zostały przedstawione w niniejszym opracowaniu (wykorzystałam tu mniejszą ich część), stąd będą one przedmiotem analiz w kolejnej mojej książce pt. *Nauczyciele wobec swojego zawodu i warunków pracy*. W związku z tym w aneksie zamieściłam pytania ankietowe skierowane do nauczycieli, jak też te dotyczące autobiograficznych narracji w postaci kartki z pamiętnika, na podstawie których zebrałam materiał empiryczny stanowiący bazę do napisania niniejszej publikacji.

¹⁴⁶ A.W. Maszke, *Metody i techniki...*, s. 252.

2.7. Charakterystyka badanych nauczycieli

Aby poznać i zrozumieć badane zjawisko, należy uświadomić sobie, jakimi cechami społeczno-zawodowymi odznaczali się nauczyciele. W podjętej diagnozie próbę badawczą stanowili nauczyciele czynni, zatrudnieni w szkołach w pełnym wymiarze godzin. Przyjęłam założenie, że nauczyciele pracujący w różnych typach szkół miejskich i wiejskich, będą grupą odzwierciedlającą trudne sprawy polskiego nauczycielstwa. Chociaż badania nie są reprezentatywne, niemniej jednak pozwalają wstępnie zdiagnozować to szkodliwe zjawisko oraz zaplanować bardziej skrupulatne wielostronne podejścia badawcze.

Dokonując krótkiej charakterystyki nauczycieli uczestniczących w badaniach w latach 2007–2009, pragnę nadmienić, że wszyscy respondenci (N=500) w pierwszej kolejności wypełniali *Test wypalenia* C. Maslach. Połowa z nich (N=250) wypełniała dodatkowo kwestionariusz ankiety mojego autorstwa. W kolejnych latach wykorzystywane było przede wszystkim autorskie narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety dotyczące problemów nauczycielskiej profesji, w tym stresu i wypalenia zawodowego. W tym okresie zebrano dane dla próby liczącej 150 uczących. Natomiast, w drugim etapie, tj. w latach 2010 i 2011–2013 prowadzone były badania sondażowe autorskim kwestionariuszem ankiety wśród 381 i 350 nauczycieli. W trzeciej fazie procesu badawczego obejmującej lata 2015–2017 zgromadzono i poddano analizie materiał empiryczny na temat zdrowia, zaangażowania, stresu i wypalenia zawodowego dla grupy 190 nauczycieli pracujących w różnych typach szkół.

Badania na przełomie dziesięciu lat były prowadzone na terenie województwa podkarpackiego i województw: małopolskiego, świętokrzyskiego, a także śląskiego. Początkowo badania prowadzone były między innymi w powiatach: rzeszowskim, jarosławskim, tarnowskim, krakowskim, lubaczowskim, koneckim, myślenickim i innych. Okres drugi obejmował również włączenie do badań nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie powiatu: kolbuszowskiego, krośnieńskiego i strzyżowskiego. W trzecim okresie tj. w latach 2013–2015, badaniami objęto także nauczycieli szkół funkcjonujących na

terenie powiatu nowosądeckiego, tarnobrzeskiego i tych poprzednich. Natomiast w ostatnich latach (2015–2017) w badania nad wypaleniem, wsparciem i profilaktyką włączono dodatkowo nauczycieli wybranych szkół funkcjonujących na terenie powiatu brzozowskiego.

Nauczyciele objęci badaniami różnili się pod względem: płci, wieku, miejsca i stażu pracy, typu placówki, stopnia awansu, ukończonej szkoły wyższej itp. Informacje na temat cech socjodemograficznych nauczycieli zostały uzyskane z metryczki kwestionariusza ankiety. Strukturę badanych nauczycieli w tym dziesięcioletnim okresie przedstawia tabela 1.

Wśród badanej kadry pedagogicznej przeważały głównie kobiety, które stanowiły zdecydowaną większość ankietowanych. Dane te potwierdzają zjawisko feminizacji zawodu nauczyciela i jego nierzadko negatywne konsekwencje jak niskie płace, niski status ekonomiczny i prestiż społeczny. Mężczyzn natomiast było kilkakrotnie mniej i częściej uczyli oni w szkołach ponadgimnazjalnych, co potwierdzają dane zebrane z okresu 2011–2013, gdzie większość badanych uczyła w szkołach średnich, głównie przedmiotów ścisłych.

W badaniach wzięli udział nauczyciele mający głównie od 30 do 40 lat. Biorąc pod uwagę wszystkie okresy badawcze, można powiedzieć, że ich odsetek wahał się od 30 do 40%. Niemal co trzeci badany ukończył 40 lat, ale nie miał skończonych 50 lat. Najmniej liczne były grupy nauczycieli najmłodszych i najstarszych wiekiem. Najwięcej najmłodszych respondentów przebadano w latach 2011–2013, a najmniej w 2010 roku. Z kolei największy odsetek nauczycieli 50-letnich i starszych objętych było sondażem w dwóch ostatnich okresach. Nauczyciele mający 30–50 lat stanowili ponad trzy czwarte próby z 2010 roku.

Podobne proporcje wystąpiły z uwagi na staż pracy w szkole, który w zawodzie nauczycielskim najczęściej wiąże się z wiekiem. Nauczyciele pracujący 5–15 lat w szkole tworzyli ponad jedną trzecią badanych. Nieco mniej liczna była grupa respondentów, którą reprezentowali tzw. nauczyciele ustabilizowani zawodowo, uczący w szkołach 15–25 lat. Tutaj również najmniej było osób z dolnych (do 5 lat) i górnych (25 lat i więcej) granic pod względem długości zatrudnienia. Różnice te są niemal analogiczne jak przy zmiennej wieku. Jak więc widać, byli to nauczyciele o dużym

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych nauczycieli w latach 2007–2017

Cechy społeczno-osobowe		Nauczyciele badani w latach:							
		2007–2009; N=500		2010* roku; N=381		2011–2013; N=350		2015–2017; N=190	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Płeć	kobieta	404	80,8	284	74,5	237	67,7	144	75,8
	mężczyzna	96	19,2	97	25,5	113	32,3	41	21,6
	brak danych	-	-	-	-	-	-	5	2,6
Wiek	do 30 lat	91	18,2	51	13,4	77	22,0	32	16,8
	30–40 lat	206	41,2	147	38,6	106	30,3	64	33,7
	40–50 lat	141	28,2	143	37,5	100	28,6	61	32,1
	50 i więcej	62	12,4	40	10,5	58	16,6	31	16,3
	brak danych	-	-	-	-	9	2,5	2	1,1
Staż pracy	do 5 lat	86	17,2	45	11,8	75	21,4	29	15,3
	5–15 lat	187	37,5	143	37,5	128	36,6	65	34,2
	15–25 lat	152	30,4	138	36,2	94	26,8	47	24,7
	25 lat i więcej	74	14,7	54	14,2	50	14,3	37	19,5
	brak danych	1	0,2	1	0,3	3	0,9	12	6,3
Typ szkoły	szkoła podstawowa	89	17,8	95	24,9	92	26,3	95	50,0
	gimnazjum	266	53,2	56	14,7	13	3,7	15	7,9
	ponadgimnazjalna	85	17,0	100	26,2	214	61,1	30	15,8
	inne – „mieszane”	60	12,0	130	34,1	31	8,9	50	26,3
Stopień awansu zawodowego	nauczyciel stażysta	29	5,8	25	6,6	32	9,1	21	11,0
	nauczyciel kontraktowy	105	21,0	56	14,7	92	26,3	25	13,2
	nauczyciel mianowany	127	25,4	70	18,3	99	28,3	41	21,6
	nauczyciel dyplomowany	237	47,4	185	48,6	126	36,0	101	53,2
	brak danych	2	0,4	45	11,8	1	0,3	2	1,0
Miejsce pracy	miasto	443	88,6	230	60,4	320	91,4	150	78,9
	wieś	54	10,8	150	39,4	29	8,3	37	19,5
	brak danych	3	0,6	1	0,2	1	0,3	3	1,6

* Wyniki badań z 2010 zliczyłam osobno, gdyż były to badania wyłącznie kwestionariuszem mojego autorstwa, a w innych okresach stosowano też kwestionariusz C. Maslach

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2007–2017

doświadczeniu zawodowym. W większości cechował ich przedział środkowy, jeśli chodzi o wiek, jak i staż pracy w zawodzie.

W pierwszym etapie penetracji zjawiska (2007–2009), w którym próba była najbardziej liczna ($N=500$), poddałam badaniom najwięcej nauczycieli gimnazjów, głównie funkcjonujących na terenach miejskich. W gimnazjum pracował wówczas co drugi badany nauczyciel. Następnie odsetek uczących w gimnazjach zmalał kilkakrotnie. Mniejszy odsetek reprezentowali nauczyciele szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych. Najmniej nauczycieli szkół średnich wystąpiło w badaniach z lat ostatnich, a najwięcej ich było w latach 2011–2013. Udział procentowy nauczycieli szkół podstawowych był dość zróżnicowany w poszczególnych okresach i wahał się od 17,8 do 50% ogółu. Dopełniała go grupa uczących w tzw. placówkach mieszanych, czyli pracujących w zespołach szkół. Najwięcej uczących w gimnazjum i szkole podstawowej – przebadalam w latach 2010 i 2015–2017. Co ósmy objęty badaniami nauczyciel pracował w placówkach dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach (specjalne ośrodki wychowawcze, w ramach których funkcjonują przedszkola, szkoły podstawowe i średnie przysposabiające uczniów do pracy).

Dobór respondentów był podyktowany możliwościami badawczymi, stąd w pierwszym okresie badaniami objęto głównie środowisko miejskie, ale też w kolejnych latach jego udział był wysoki. Najmniej przebadano nauczycieli pracujących na wsi w latach 2013–2015, najwięcej zaś w 2010 roku. Wówczas stanowili oni niemal 40% ogółu. W ostatnim okresie (2015–2017) środowisko wiejskie reprezentował niemal co piąty ankietowany uczący.

Przeważały głównie osoby mające status nauczyciela dyplomowanego. Odznaczał się nim co drugi respondent. Najmniej nauczycieli dyplomowanych uczestniczyło w sondażu w latach 2011–2013, choć reprezentowali ponad jedną trzecią ogółu. Z kolei odsetek nauczycieli mianowanych wahał się w granicach od 18,3 do 28,3% badanych z wszystkich okresów. Zatem jest to kolejna bardzo liczna grupa nauczycieli, którzy stanowili średnio połowę próby. Nieco mniej liczną grupą byli nauczyciele mający stopień nauczyciela kontraktowanego. Najwięcej ich przebadano w latach 2011–2013, a najmniej w ostatnim okresie. Niezbyt liczną grupą byli

stażyści stanowiący średnio 8,1% ogółu respondentów. Ich mała liczba może oznaczać brak nowych miejsc zatrudnienia, niechęć do nisko płatnej pracy z trudną wychowawczo młodzieżą.

Badaniami objęci byli przede wszystkim absolwenci uczelni akademickich, rzadziej zawodowych. Uniwersytet ukończyło bowiem najwięcej, bo blisko 40% ankietowanych, szkoły wyższe – ponad jedna czwarta z nich. Na dalszym miejscu usytuowani byli nauczyciele z dyplomem ukończenia akademii, w które przekształciły się wyższe szkoły pedagogiczne. Natomiast średnio co jedenasty badany był absolwentem innej szkoły wyższej, takiej jak np.: politechnika, akademia rolnicza, akademia ekonomiczna, akademia górniczo-hutnicza itp.

Istotną cechą w badanym zjawisku jest stan cywilny nauczycieli, zakładając, że osoby mające stabilizację rodzinną częściej mogą liczyć na pomoc bliskich, niż nauczyciele nieposiadający stałych partnerów i rodzin, które stałyby się dla nich źródłem wsparcia w trudnych sytuacjach. Z uzyskanych informacji wynika, że nauczyciele objęci diagnozą to głównie jednostki pozostające w związkach małżeńskich. Natomiast jedna czwarta z nich była stanu wolnego, mniej obciążona obowiązkami, co ma swój udział w rozwoju wypalenia. Tylko pojedyncze osoby były rozwiedzione lub żyły w związkach nieformalnych. Zatem można uznać, iż badana kadra to osoby stawiające na więź rodzinną, co jest pewnym obciążeniem w dzieleniu roli rodzica, małżonka i pracownika. Z drugiej zaś posiadanie stałych partnerów asekuje od długotrwałego stresu i bezradności w radzeniu sobie z wypaleniem. Badani mogą bowiem liczyć na ich wsparcie – tak też wypowiadali się o swoich rodzinach.

Niezmienne istotne były badania prowadzone na temat ich doświadczeń i przeżyć związanych z problemami, stresem, poczuciem wyczerpywania sił fizycznych i psychicznych przez nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województwa podkarpackiego i województw sąsiednich. Badania jakościowe zrealizowałam w latach 2015–2016 w ramach badań statutowych Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Objęto nimi 124 nauczycieli będących w różnym wieku, o różnym stażu pracy, różnych stopniach awansu, pracujących w różnych typach szkół miejskich i wiejskich położonych na terenie

województwa podkarpackiego, ale i małopolskiego, świętokrzyskiego, lubelskiego.

Badani nauczyciele nie różnili się zbytnio pod względem płci, wieku, miejsca i stażu pracy, typu placówki zatrudnienia czy stopnia awansu zawodowego od kadry pedagogicznej, objętej badaniami ilościowymi z zastosowaniem sondażu i kwestionariusza wypalenia C. Maslach, jak też własnej konstrukcji ankiety, o której była już mowa. Byli to często nauczyciele najczęściej w wieku od 30 do 50 lat, ale też mający do 30 lat, nauczyciele 50-letni i starsi, o dużym doświadczeniu pracy w szkole, wysokich kwalifikacjach i stopniu awansu. Byli zatrudnieni w różnych placówkach, począwszy od przedszkoli poprzez szkoły podstawowe, gimnazja aż do szkół średnich. Badaniami jakościowymi objęto także nauczycieli zespołu szkół, pracujących równocześnie w szkole podstawowej i gimnazjum, jak też uczących w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla uczniów z niepełnosprawnością.

Terenem badań jakościowych były placówki funkcjonujące w województwie podkarpackim, lubelskim, małopolskim i świętokrzyskim. Autobiograficznymi narracjami objęto nauczycieli uczących w miejscowościach takich jak: Rzeszów, Dębica, Przemyśl, Jarosław, Krosno, Sanok, Łańcut, Brzozów, Lubaczów, ale też Dydnia, Leszyce, Chłopice, Lubaczów, Zarzecze, Leszczyny, Ostrów, Kurylówka, Załuże, Kosina, Wierzbna, Laszki, Lisie Jamy, Medynia Łańcucka, Olchowiec, Laszczyny, Jarczów, Jasło, Mielec, Kolbuszowa. Nauczyciele objęci badaniami różnie podchodzili do udziału w autobiograficznych narracjach – jedni byli bardziej zainteresowani, zaangażowani, ambitni oraz chętni opowiedzieć o swoich doświadczeniach związanych z pracą w szkole, inni skromnie je opisywali lub pozostawiali puste miejsca. Analizę ich wypowiedzi zawiera kolejny rozdział.

ROZDZIAŁ III

Wypalenie zawodowe wśród badanych nauczycieli

Podjęta wcześniej analiza literatury przedmiotu oraz przeprowadzone wśród nauczycieli badania empiryczne na temat wypalenia zawodowego pozwoliły na opracowanie kolejnego rozdziału, który wydaje się najbardziej wartościowy poznawczo. W odniesieniu do wcześniejszego, wstępnego opracowania¹ jest on poszerzony o inne ważne w tym temacie zagadnienia dotyczące osób zagrożonych wypaleniem, wypalających się i już wypalonych zawodowo. Nowymi, poruszonymi w nim zagadnieniami są: samoocena zaangażowania nauczycieli w pracę, ich stanu zdrowia, źródła i rodzaje wsparcia nauczycieli w trudnych, kryzysowych sytuacjach oraz oczekiwania i doświadczenia w zakresie zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Zmienne te były możliwe do zidentyfikowania i opisanego dzięki zastosowanej dodatkowo (oprócz testu C. Maslach, na którym oparłam wcześniejsze rozważania) autorskiej wersji kwestionariusza ankiety dla nauczycieli na temat ich problemów, stresu oraz poczucia wypalenia zawodowego. Wspólne dla obu opracowań są kwestie stopnia wypalenia (ogółem i w poszczególnych wymiarach) i jego składowych: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i braku poczucia dokonań osobistych badane według kryteriów C. Maslach. Istotne i wartościowe, dające nowe spojrzenie na podjęty problem są prezentacja i analiza danych jakościowych zebranych w ramach autobiograficznych narracji, ukazujących świat nauczycielskich doświadczeń z ich perspektywy i przeżyć związanych z pracą w szkole. Zgromadzony materiał pamiętnikarski

¹ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

pozwoili też autorce na opisanie poczucia zaniku sił i chęci do pracy oraz nauczycielskich zachowań w sytuacjach, które postrzegają jako najbardziej stresujące w życiu zawodowym.

Określeniu oraz opisaniu stopnia i zakresu wypalenia zawodowego nauczycieli posłużyły badania sondażowe prowadzone w latach 2007–2017 wśród kadry nauczycielskiej różnych typów szkół miejskich i wiejskich z regionu Podkarpacia i Małopolski. W pierwszym i ostatnim etapie badań zastosowany został nieco zmodyfikowany test odczuć zawodowych autorstwa C. Maslach, w polskiej wersji T. Pasikowskiego², który wcześniej już opisałam. Ponadto w III i IV rozdziale zamieszczone zostały wyniki badań uzyskane z autorskiego kwestionariusza ankiety, jak i badań narracyjnych skierowanych do nauczycieli w postaci „kartki z pamiętnika”. Odnosiły się one do problemów i trudności w pracy, stresu i kompetencji zaradczych, a także wsparcia w trudnych sytuacjach, oczekiwań i postulatów zmian w zakresie profilaktyki wypalenia. Nie wszystkie jednak wyniki badań zostaną wykorzystane dla celów tej monografii. Ich analiza zamieszczona zostanie w moim kolejnym opracowaniu traktującym o nauczycielskiej profesji, warunkach pracy i nastawieniu do nich nauczycieli.

3.1. Zaangażowanie i zdrowie badanych nauczycieli w ich ocenie

Celem podjętych badań było określenie i opisanie rozmiaru oraz nasilenia wypalenia zawodowego – ogółem i w trzech jego wymiarach – wśród czynnych zawodowo nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich funkcjonujących głównie na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego. Wychodząc z założenia, że na proces wypalenia zawodowego wpływa wiele różnych czynników, podjęłam próbę ich określenia, posilając się opiniami kadry nauczycielskiej na temat osobistego zaangażowania, trudności, wsparcia itp. Za interesujące i ważne z punktu widzenia podjętej problematyki uznałam pytanie o stopień zaangażowania nauczycieli w wykonywaną pracę. Wygórowane oczekiwania

² T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

bowiem i stawianie sobie wysokich wymagań, idealizowanie roli zawodowej oraz związane z tym nadmierne zaangażowanie emocjonalne powodują stres i rozczarowanie, nieustanną walkę z różnymi ograniczeniami i czasem. Warto więc spojrzeć z ich perspektywy na to, jak oceniają swoje zaangażowanie w nauczycielską profesję. Dane z badań przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Stopień osobistego zaangażowania w pracę z punktu widzenia badanej kadry

Stopień osobistego zaangażowania w wykonywaną pracę	Nauczyciele badani					
	w 2007–2009; N = 250		w 2010 roku; N = 381		w 2011–2017*; N = 200	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	87	34,8	105	27,6	115	57,5
Wysoki	136	54,4	250	65,6	74	37,0
Nie mam zdania	15	6,0	23	6,0	10	5,0
Niski	12	4,8	2	0,5	1	0,5
Brak odpowiedzi	-	-	1	0,3	-	-
Razem	250	100,0	381	100,0	200	100,0

* Badania były przeprowadzone w mniejszych grupach w latach 2011, 2013 i 2017

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w okresie 2007–2017

Praca nauczyciela wymaga szerokich kompetencji, gdyż różne są jego zawodowe role, funkcje i zadania. Nauczyciel planuje i organizuje warunki uczenia się i wychowania, koordynuje pracę z innymi nauczycielami i współpracuje z podmiotami szkoły i środowiska, a w szczególności z rodzicami dziecka. Ponadto podejmuje kontrolę i ocenia wyniki pracy, a także diagnozuje i doskonali swój warsztat, eksperymentuje i wdraża zmiany itp. Tak więc obszarów aktywności zawodowej i twórczej nauczycieli jest wiele i ważne jest, aby potrafił je „kontrolować” pod względem istniejących potrzeb i własnych możliwości. Nauczyciele, mający wysokie aspiracje, wkładający ogromny wysiłek w pracę widząc jej mierne efekty, odczuwając brak uznania, często stanowią grupę tzw.

ryzyka. Jest to tym trudniejsze i niebezpieczne jeśli napotykają liczne bariery w ludziach, warunkach materialnych i czasowych. Grozi im wypalenie zawodowe w myśl zasady, że wypalają się osoby, które „płoną” swoimi pomysłami i twórczym, zapalą do pracy, wyczerpując siły skierowane na pokonywanie barier i radzenie sobie ze stresem, który im nieustannie towarzyszy, przy niskim wsparciu z zewnątrz i bezradności.

Z analizy przedstawionego materiału badawczego wynika, że zdecydowana większość nauczycieli wysoko ocenia swoje osobiste zaangażowanie w realizację zawodowych obowiązków, w tym co drugi ankietowany stawia umiarkowane opinie. Odwrócone proporcje ocen wystąpiły jednak w próbie nauczycieli z ostatniego okresu badań, gdyż większość deklarowała bardzo wysoką aktywność, a umiarkowanie wysoką wskazał co trzeci respondent z okresu badań 2011–2017. Tylko kilku uczących określiło się jako mało zaangażowanych, choć więcej ich było w początkowych latach badań. Niektórzy respondenci nie potrafili dokonać jednoznacznej samooceny. Mogli to być nauczyciele niezdecydowani, zestresowani, ambiwalentni wobec zastanych warunków, a przez to zagrożeni wypaleniem, o obniżonym poczuciu dokonań, których należy w szkole identyfikować, pomagać i wspierać by odzyskali wiarę w sens twórczych wysiłków, zrozumienie i pomoc innych, kiedy sobie nie radzą.

Przeprowadzone badania dowodzą bowiem, że stres jest nieodzownym elementem pracy nauczycieli. Wielu z nich jest przeciążonych pracą i brak jest im czasu na regenerację sił. Reakcją na przedłużający się stres jest często załamanie się procesów adaptacyjnych, kryzys funkcjonowania, obniżenie skuteczności zawodowej, jej ograniczanie, a nawet zaniechanie bliskich relacji nauczycieli z uczniami, rodzicami, współpracownikami itp. Wzmógł się, długotrwały stres pozostaje natomiast w ścisłej korelacji z ogólnym samopoczuciem i stanem zdrowia uczących. Dokumentują to liczne badania prowadzone nad stresem w pracy nauczyciela³.

³ M.in.: M.K. Grzegorzewska, *Stres w zawodzie...*; S. Tucholska, *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 6; taż, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli...*; N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy...*; J. Szmagański, *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, Warszawa 2004.

Jednostka osłabiona jest mniej odporna na stres, a jego długotrwałe doświadczanie prowadzi do utraty sił i werwy do pracy, do poczucia niemocy, bezradności, rozczarowania, osamotnienia i różnych schorzeń. Z kolei brak umiejętności radzenia sobie ze stresem prowadzi do bezradności i emocjonalnego wyczerpania. Aby to zweryfikować, nauczycielom zadano pytanie, jak oceniają swój stan zdrowia. Zakładałam bowiem, że stan zdrowia fizycznego i psychicznego nauczycieli ma istotny wpływ na jakość ich pracy, zaangażowanie, umiejętność odreagowania sytuacji stresujących, które w szkole są nieuniknione. Z drugiej strony zaangażowanie w pracę, doświadczanie stresu, frustracji wpływa na samopoczucie i zdrowie nauczyciela – fizyczne, psychiczne, społeczne. Jeżeli chory nauczyciel przebywa często na zwolnieniach, to raczej mierne są efekty jego pracy, gdyż ma ograniczony kontakt z uczniem, trudniej podejmować z nim dialog i współpracę. Także przychodzenie do szkoły, mimo złego samopoczucia i choroby, nie rozwiązuje problemu i może powodować dodatkowy stres oraz lęk przed pracą, unikanie kontaktów z uczniami, obniżone poczucie sprawstwa – błędne koło się zamyka. Jeśli dochodzi do tego brak lub niski stan wsparcia, to wypalenie jest sprawą nieuniknioną.

Tabela 3. Ocena stanu zdrowia przez badanych nauczycieli

Ocena stanu zdrowia	Badani nauczyciele	
	N	%
bardzo dobry	149	21,9
dobry	352	51,7
przeciętny	155	22,8
zły*	14	2,0
brak zdania	10	1,5
brak odpowiedzi	1	0,1
Razem	681	100,0

* Brak było odpowiedzi „bardzo zły”

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2007–2013

Analiza opinii badanych nauczycieli na temat własnej kondycji zdrowotnej i samopoczucia dowodzi, że nie mają oni w większości problemów ze zdrowiem. Tak przynajmniej twierdzą, co z jednej strony jest bardzo optymistyczne, a z drugiej zaskakujące. Wielu nauczycieli przyjmuje postawę ostrożności własnych osądów, wyczekiwania, wysokiej afirmacji rzeczywistości, którą współtworzą. Nauczyciele często idealizują swój zawód i pracę, a także aktywność, samopoczucie i zdrowie. Nikt z respondentów nie wskazał, że jego stan zdrowia jest bardzo zły, choć są sygnały ostrzegawcze, że kilku uczących ma problemy zdrowotne. Być może są one przejściowe, lecz problem ten wymaga osobnych badań i analiz.

Z dokonanej samooceny nauczycieli wynika, że zdecydowana większość (ok. trzy czwarte badanej kadry) wysoko ocenia swój stan zdrowia. Jednakże większa grupa respondentów jest „raczej” o tym przekonanych. Co czwarty zaś nauczyciel uczący w szkole podstawowej, gimnazjalnej czy też ponadgimnazjalnej ocenia swoje samopoczucie i kondycję zdrowotną na średnim poziomie, twierdząc, że w różnych chwilach i okresach „czuje się raz dobrze, a raz źle”. Stanowisko tej grupy nauczycieli wydaje się dość przekonujące i racjonalne, jako że na ich samopoczucie i zdrowie w różnych aspektach wpływa wiele czynników wewnętrznych i zewnętrznych związanych z pełnionymi obowiązkami, ale też cechami osobowości, warunkami dotyczącymi kultury szkoły i jej podmiotów, z poczuciem sprawstwa i uznania.

Stwierdzony stan wydaje się jednak dość optymistycznym zjawiskiem, jeśli chodzi o zagrożenie wypaleniem zawodowym, które ma swoje konsekwencje zdrowotne. Dobry stan zdrowia wiąże się z dobrym samopoczuciem i niewątpliwie są one podstawą prawidłowego funkcjonowania nauczycieli zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej, emocjonalnej czy społecznej. W myśl zasady „w zdrowym ciele zdrowy duch”, nauczyciele o wysokiej samoocenie są z reguły umotywowani do twórczej, satysfakcjonującej ich pracy, ale też mogą nie dostrzegać własnych niedoskonałości, nawyków i postaw, które utrudniają ich rozwój. Tacy nauczyciele wykazują większe zainteresowanie potrzebami i problemami uczniów i czują się bardziej odpowiedzialni za nich, ale też mogą ich nieświadomie pomijać, lekceważyć. W praktyce może być również

odwrotnie: nauczyciel w pełni sił i przy dużej motywacji i zapale do pracy, nie mając sprzyjających warunków, odpowiedniego systemu motywacyjnego i sieci wsparcia – przy utrudnionej komunikacji z dyrektorem, współpracownikami – przez dłuższy czas doświadcza sytuacji emocjonalnie wyczerpujących i szkodliwych dla zdrowia. Wsparcie w trudnych, stresujących sytuacjach jest więc wartością szczególną dla nauczycieli, o którą również pytałam badanych w kontekście wsparcia oczekiwanego i otrzymywanego. O wsparciu będzie mowa w ostatnim rozdziale książki przy zagadnieniu działań pomocowych.

3.2. Praca jako źródło stresu nauczycieli

Podjęte w pierwszym rozdziale analizy ukazują często obecne zjawisko stresu w pracy zawodowej nauczyciela. Jest to stres mobilizujący, ale i stres paraliżujący, który towarzyszy nauczycielom bardzo często w pracy z dziećmi i młodzieżą. Jest on związany z różnymi trudnościami i problemami wychowawczymi, z trudnymi nierzadko relacjami z rodzicami, ale też z przełożonymi, innymi nauczycielami itp. Jego częste doświadczanie powoduje wiele negatywnych skutków w samopoczuciu, zdrowiu i funkcjonowaniu nauczyciela. Jeśli zatem nauczyciel doświadcza codziennie sytuacji stresujących i nie potrafi ich sam wyeliminować, wyciszyć, odreagować oraz brak mu wsparcia innych, to grozi mu wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, utrata sił i chęci do pracy, a także spadek poczucia sensu i wartości własnych działań oraz angażowania się w sprawy uczniów. Dlatego pierwszym z istotnych kroków badawczych w rozpoznaniu zjawiska wypalenia zawodowego jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jak nauczyciele postrzegają swoją pracę pod względem stresu; w jakim stopniu i zakresie jest ona dla nich stresująca i co się przyczynia do tego; z jakim stresorami nauczyciele mają najczęściej kontakt w realizacji codziennych obowiązków; czy są to sytuacje związane z trudną komunikacją z uczniami, rodzicami, przełożonymi, innymi nauczycielami czy z samym sobą, bo wywołują je własne wyobrażenia, aspiracje i dążenia?

Aby bliżej zastanowić się nad tymi problemami oraz podjąć próbę ich rozwiązania, w autorskim kwestionariuszu ankiety zamieszczałam i modyfikowałam w różnych latach pytania kierowane do nauczycieli na ten temat. Jedne z nich miały charakter zamknięty, inne półotwarte, a jeszcze inne otwarte. W jednych pytaniach interesował mnie stopień postrzegania przez badanych pracy nauczyciela jako stresującej, w innych – ważna była dla mnie częstość doświadczania sytuacji stresowych na co dzień, napotykane trudności i problemy, a także wspólne i specyficzne determinanty oraz symptomy stresu, reakcje nauczycieli na stres, radzenie sobie z nim w pracy, jak też zagadnienie wsparcia i pomocy. Z uwagi jednak na pewne ograniczenia objętościowe tekstu, analizie poddane zostaną dane i informacje uzyskane od nauczycieli na podstawie pytań otwartych. W tym punkcie rozważań przedstawię także bardzo ogólny wynik z niektórych pytań zamkniętych, a szczegółowe dane zostaną ujęte w kolejnym opracowaniu. Niezmiernie wartościowy dla zrozumienia stresu w pracy nauczycieli i jego determinantów oraz wypalenia zawodowego wydaje się materiał uzyskany z badań jakościowych prowadzonych w latach 2015–2016 za pomocą autobiograficznych narracji w postaci „kartki z pamiętnika”. Ich krótki opis mieści się także w tym podrozdziale. W pierwszej jednak kolejności uświadomić sobie należy najważniejsze stresory w pracy nauczyciela, na podstawie wyników badań prowadzonych w różnych odstępach czasu.

Bardzo obszerny materiał uzyskany z badań ankietowych wśród nauczycieli można zgrupować w kilku obszarach tematycznych odnoszących się do specyfiki nauczycielskiej profesji oraz organizacyjnych, materialnych, społecznych i kulturowych warunków ich pracy, w tym wzajemnych relacji oraz polityki oświatowej państwa i samorządów lokalnych. Ujawnione w badaniach stresory wydają się wspólne dla wszystkich niemal ankietowanych nauczycieli. Powodują je głównie charakter i warunki pracy, cechy podmiotów szkoły, w tym nastawienie i postawy uczących. Nauczyciele różnych typów szkół miejskich i wiejskich objęci badaniami we wskazanym okresie (2007–2017) na pytanie dotyczące ich pracy jednoznacznie ocenili, że jest ona w wysokim stopniu stresująca i emocjonalnie obciążająca. Sytuacje, których często doświadczają w pracy, występują głównie w charakterze stresu negatywnego. Poza tym specyfika pracy

nauczyciela jest oparta na bezpośredniej interakcji, ukierunkowana na pomoc uczniom w rozwoju i nabywanie przez nich kompetencji do dalszej edukacji oraz podjęcia pracy zawodowej i życia. Kompetencje te zależą jednak od różnych czynników, stąd efekty pracy nauczyciela są trudne do oceny i często rozłożone w czasie. Wymagają ponadto złożonych działań – od planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej do organizowania warunków jej sprawnej i efektywnej realizacji za pomocą różnych metod i środków, po kontrolę i ocenę postępów uczniów, wprowadzanie zmian i ulepszeń, autoewaluację i samodoskonalenie. Profesja nauczycielska wymaga jednak refleksyjnego podejścia i samodzielnego budowania przebiegu roli zawodowej i społecznej, stawiania się dobrym, cenionym i usatysfakcjonowanym pedagogiem. Złożoność działań, specyfika kontaktu edukacyjnego, jego adresaci i zróżnicowanie ich cech osobowościowych oraz środowiskowych, a ciągle ocenianie uczniów i poddawanie się okresowej ocenie przez uczących, dokumentowanie działań, wymóg ciągłego dokształcania się i doskonalenia zawodowego, pracy nad sobą, a z drugiej strony trudno mierzalne wyniki i trudni partnerzy do współpracy, jak i wiele innych czynników powoduje, że praca nauczycieli jest bardzo stresująca.

Co jednak najbardziej stresuje nauczycieli, wywołując negatywne uczucia, przeżycia, które mają swoje dalsze negatywne następstwa pedagogiczne i społeczne, indywidualne i zbiorowe, a przede wszystkim zdrowotne? Analizując bardzo dużą ilość uzyskanych opinii od nauczycieli objętych badaniami ankietowymi w ciągu dziesięciu lat, zdaję sobie sprawę z faktu, że niektóre stresory stały się mniej zagrażające, a ujawniły się inne bardziej trudne i szkodliwe obiektywnie, czy subiektywnie determinanty stresu, z którymi nauczyciele sobie nie radzą. Między wypowiedziami uczących ujawniło się jednak wiele podobieństw i niemal wszyscy z nich wskazują na pierwszym miejscu stresory związane z organizacją i trudnymi warunkami pracy, cechami podmiotów szkoły, w tym odnoszącymi się do własnych przekonań i możliwości oraz polityką edukacyjną państwa i samorządów terytorialnych ze szczególnym akcentem na mało przemyślane i zasadne strategie reformowania szkoły.

Część tych czynników jest wpisana w charakter pracy nauczyciela, a ich świadomość pozwoli w przyszłości uniknąć rozczarowania i stresu. Druga

część eksponowanych przez nauczycieli obciążeń i stresorów zawodowych wiąże się z charakterem szkoły i środowiska, w którym nauczycielom przyszło pracować i funkcjonować, a także z cechami uczniów, rodziców, przełożonych, współpracowników, którzy nie zawsze troszczą się o dobry klimat i współpracę. Oprócz uwarunkowań środowiskowych i osobowościowych są też czynniki sytuacyjne związane z konkretnymi zdarzeniami jak agresja i konflikty wśród uczniów, hałas w szkole, wdrażanie zmian narzuconych w ramach reformy, ale też ocenianie nauczycieli, hospitowanie zajęć, wycieczki i związane z nimi stresogenne sytuacje (zaginięcie ucznia, choroba któregoś z nich, wypadki).

Zebrany w toku badań obszerny materiał można zgrupować w kilka zagadnień odnoszących się do cech nauczycieli i innych podmiotów szkoły, cech środowiska, w którym im przyszło pracować i funkcjonować, w tym dotyczących szkoły oraz do cech sytuacji i zdarzeń występujących w przed-szkole czy szkole niespodziewanie. Poniżej wymienione są najważniejsze stresory w pracy nauczycieli, akcentowane przez badaną kadrę i muszą przyznać, że od ponad dziesięciu lat ich opinie są spójne i niemal te same⁴. Może to oznaczać, że pewne czynniki są specyficzne dla tej grupy zawodowej i kandydaci na nauczycieli oraz instytucje je przygotowujące powinni liczyć się z nimi teraz i w przyszłości. Z drugiej strony zebrany materiał wskazuje na od lat istniejący kryzys szkoły i nauczyciela, tzw. błędne koło stresorów często prowadzących do wypalenia zawodowego. Nie da się jednak szybko go pokonać, bez dobrze przemyślanych i przygotowanych gruntownych zmian, które wydzwigną oświatę z kryzysu i uczynią szkołę miłym miejscem nauki i rozwoju ucznia, ale też pracy i rozwoju nauczyciela. Nawiązując do podjętego tematu, należy podkreślić, że badani nauczyciele wskazywali czynniki będące źródłem ich ciągłego stresu takie jak:

- biurokracja w szkole i wykonywanie wielu zadań mało istotnych i mało wartościowych dla edukacji i wychowania uczniów, powodujące konflikt wewnętrzny i ciągły stres nauczycieli;

⁴ Pisałam o nich m.in. w: M. Kocór, *Stres w pracy...*, s. 217–245; też, *Szkola i nauczyciel...*; też, *Wsparcie nauczycieli w sytuacjach trudnych*, w: *Dyskurs pedagogiczny*, t. 7: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka*, red. K. Barlóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Jarosław 2013, s. 91–110.

- niski prestiż zawodu nauczyciela, zanik autorytetu wśród uczniów i społeczeństwa, trudne kontakty z rodzicami i ich krytykanctwo bez zrozumienia sytuacji i potrzeb nauczycieli;
 - niskie wynagrodzenia nauczycieli liczone głównie od stażu pracy, a nie trudności zadań, jakie wykonują, liczebności klas, problemów wychowawczych uczniów, z którymi pracują;
 - przeciążenie nauczycieli obowiązkami związanymi z pracą w szkole, wymogiem ciągłego doskazywania się i doskonalenia czasem pozornego, zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, przenoszenie problemów z pracy do domu powodujące konflikty, kłótnie itp.;
 - nieustannie zmieniająca się polityka władz oświatowych, nieudolne reformowanie szkół i eksperymentowanie, brak dialogu z nauczycielami, liczenia się z ich opinią i przekonaniem co do zasadności, realnych możliwości wprowadzania niektórych zmian i reform szkolnych;
 - trudna wychowawczo młodzież, liczne problemy wychowawcze, z którymi nauczyciele sobie nie radzą i czują się pozostawieni samym sobie, co powoduje stres, niemoc i ciągle życie w stresie; jest to tym bardziej dotkliwe, gdy rodzice nie są autentycznymi partnerami we współpracy opartej na odpowiedzialności;
 - konflikty i nieporozumienia w pokoju nauczycielskim, niezdrowa rywalizacja nauczycieli, konflikty pokoleniowe nauczycieli starszych i młodszych, niedocenywanie przez przełożonych, którzy – jak twierdzą badani – nie zawsze sprawiedliwie oceniają i równo traktują pedagogów;
 - praca w trudnych warunkach materialnych i technicznych oraz społecznych powodujących rozbieżności między oczekiwaniami wobec nauczycieli a realiami panującymi w szkołach;
 - brak motywacji uczniów do nauki i chęci współpracy z nauczycielami, lekceważenie ich poleceń, prośb, różne formy agresji i szykanowania nauczycieli przez niektórych uczniów, choć kwestie te akcentowali w różny sposób objęci badaniami sondażowymi wychowawcy.
- Wszyscy są jednak zgodni co do lekceważącej postawy coraz większej grupy uczniów, z którymi przyszło nauczycielom pracować. Do tego

dochodzą nierzadko obojętne, krytykanckie i roszczeniowe postawy rodziców, którzy za wszystko obwiniają nauczycieli, a sami od siebie niewiele wymagają. Jeśli więc nie ma sprzyjającego wysiłkom nauczycieli klimatu, czują się oni osamotnieni i bezradni. Jest to tym bardziej stresujące, gdy brak jest wsparcia przełożonych, współpracowników, a dostęp do specjalistów jest w szkole utrudniony.

W zebranych materiałach z badań prowadzonych na różnych próbach i w różnych okresach pojawiały się też sygnały samokrytyki, ujawniające subiektywne czynniki wypalenia związane ze świadomością, wiedzą, postawami i kompetencjami zawodowymi pojedynczych uczących, którzy stawiają sobie wygórowane wymagania, a potem nie dotrzymują własnych obietnic i terminów, są zestresowani nimi, a wręcz stres stale im towarzyszy. Dzieje się tak, gdy nauczyciele mają zbyt wyobrażenia o zawodzie, nierealne oczekiwania wobec siebie i osób, dla których i z którymi przyszło im pracować. Stres niszczy nauczycieli, gdy skrywają wysokie ambicje, a mają ograniczone możliwości ich realizacji w konkretnych warunkach, gdy sami zadają sobie zbyt wiele zadań związanych z pomaganiem uczniom, współpracą z rodzicami i innymi podmiotami, wykazaniem się przed przełożonymi, w pogoni za kolejnym stopniem awansu zawodowego itp. Tacy nauczyciele żyją ciągle w stresie, bo chcą być lubiani za wszystko i przez wszystkich, a jeśli im się to nie udaje i napotykać trudne do usunięcia złożone bariery w ludziach, wówczas zaczyna się zniechęcenie, frustracja, rozczarowanie i powolny proces wypalenia. W związku z tym jednym z determinantów stresu są czynniki podmiotowe związane z różnymi nawykami i idealizowaniem zawodu. Stąd niezmiernie ważne jest już na studiach realistyczne podejście do profesji nauczycielskiej przy założeniach, że nauczyciel nie jest i nigdy nie będzie idealny i zawsze ma prawo do błędów, na których buduje krytyczną refleksję swój osobisty potencjał.

W odpowiedziach respondentów dotyczących czynników wywołujących negatywne skutki stresu pojawiały się też traumatyczne przeżycia, różne zdarzenia, sytuacje i przypadki oraz doświadczenia specyficzne dla środowiska pracy i kompetencji każdego nauczyciela. Należą do nich nowe zjawiska i sytuacje jak zagrożenie bezpieczeństwa uczniów na

różnych wyjazdach integracyjnych, imprezach okolicznościowych, biwakach, wycieczkach, nagle zdarzenia, urazy, choroby, niepełnosprawność spowodowana nieostrożnością, wypadkiem.

Czynniki te potwierdzają wyniki badań jakościowych opartych na autobiograficznych narracjach nauczycieli za pomocą tzw. kartki z pamiętnika. Zostały one zrealizowane w latach 2015–2016 wśród 124 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województw głównie podkarpackiego i małopolskiego, ale też lubelskiego i świętokrzyskiego.

W badaniach poproszono nauczycieli o opisanie swojego najtrudniejszego i najbardziej stresującego dnia pracy. Pytano też nauczycieli o jego przebieg i kontekst zdarzenia oraz reakcje na niego. Interesowało mnie, co spowodowało ten najtrudniejszy i najbardziej stresujący, zdaniem badanych, dzień pracy w szkole lub w innej placówce i jakie były jego skutki. Dalej pojawiały się pytania: jak nauczyciel zareagował? Czy ktoś mu pomógł, a jeśli tak, to kto i w jaki sposób? Jeśli nie, to dlaczego i co się dalej stało? Zebrany tym sposobem materiał wydaje się bardzo wartościowy poznawczo. Ujawnia bowiem różne przeżycia, stresujące sytuacje i doświadczenia nauczycieli m.in. związane z: wyjazdem na wycieczkę czy obóz i stresem związanym z odpowiedzialnością za ich bezpieczeństwo, ale też z hospitacją zajęć, oceną okresową pracy, nagłym konfliktem itp.

Dla jednych nauczycieli najtrudniejszym dniem w pracy z paraliżującym stresem było pierwsze spotkanie z rodzicami, a dla innych z kadrą pedagogiczną i rozmowa z dyrektorem na początku pracy w szkole. Były to jednak doświadczenia trudne, a nawet traumatyczne, ale ważne, że przemijające, choć nie we wszystkich przypadkach. Jedna z badanych nauczycielek (miasto, staż pracy 25 lat i więcej, nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej) tak opowiada o swoich najbardziej stresujących przeżyciach podczas pierwszego spotkania z rodzicami uczniów: „Nie wiedziałam, co może mnie czekać, czego się spodziewać. Szczerze powiem: bardzo się bałam i nie mogłam spać i bolał mnie brzuch [...], na szczęście pomogła mi koleżanka z doświadczeniem [...]. Jej rady i wskazówki okazały się strzałem w dziesiątkę [...]. Nigdy jej tego nie zapomnę i zawsze będę za to wdzięczna”. Ze szczegółowego opisu jej „kartki z pamiętnika” wynika, że stres był powodowany niepewnością siebie, nieznajomością

rodziców i konsekwencją pewnych cech osobowościowych jak na przykład nieśmiałość, niska samoocena i brak pewności siebie. Idealizowanie zawodu oraz przekonanie, że nauczyciel jest wzorem i musi znać odpowiedzi na wszystkie pytania rodziców stało się źródłem traumatycznego stresu w pierwszych kontaktach z rodzicami. Dlatego zapisanie w punktach i udzielenie rad przez doświadczonego współpracownika, na co zwrócić uwagę mówiąc na pierwszym spotkaniu do rodziców i jak się wobec nich zachować było znaczącym wsparciem instrumentalnym, który na zawsze pozostał w pamięci badanej. Takich autobiografii było wiele w materiałach pamiętnikarskich. Najczęściej nauczycielom chodziło o pierwszy dzień pracy w szkole lub w nowej placówce. Dotyczył on pierwszych kontaktów z uczniami czy z dyrektorem szkoły, innymi nauczycielami i pracownikami. Trudne przeżycia i stres opisywali też nauczyciele, gdy chodziło o pierwszą wywiadówkę lub pierwszą hospitację.

Innym wartym podkreślenia przypadkiem jest dzień, w którym nauczyciele mają wystawiać oceny i klasyfikować uczniów. Jedna z badanych (kobieta, wieś, staż pracy 25 lat i więcej, nauczyciel dyplomowany, edukacja wczesnoszkolna) bardzo to przeżywała, jednakże zaważyło specyficzne podejście nauczyciela i przypadek: „Piszę o tym, gdyż spotkała mnie nie tak dawno sytuacja nieprzyjemna, bo napisałam na świadectwie jednej z uczennic, że lubi dominować w klasie i często wywołuje konflikty [...]. Następnego dnia w domu odwiedzili mnie rodzice tej uczennicy zestresowani, że pójdą na skargę do dyrektorki szkoły, ponieważ, jak mogę pisać takie rzeczy o ich córce [...]. Świadectwo przeczytała pani dyrektor [...], więc przyniosłam dziennik; po przeczytaniu paru uwag negatywnych dziewczynki nie tylko ode mnie jako wychowawcy, lecz pani od angielskiego albo księdza troszkę się zdziwili [...] bo, gdy było trzeba przyjść na wywiadówkę do szkoły, to nigdy nie mają czasu [...]. Dziewczynka jest obecnie w trzeciej klasie i poprawa jej zachowania była zaraz widoczna w pierwszych miesiącach drugiej klasy, co bardzo mnie cieszy, a rodzice mają czas przyjechać na wywiadówkę i porozmawiać ze mną dłużej...”. Przedstawiony w wielkim skrócie opis pokazuje, że stres może być też zawiniony i wynikać z niskich kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, ale też tych prakseologicznych,

oceniających, jak i etycznych, społecznych. W tym miejscu należałoby bliżej zastanowić się nad stawianymi w dzienniku uwagami oraz ich zasadnością, jak też wyjaśnieniem powodów negatywnego zachowania dziecka na lekcjach, konsekwencji postawy wychowawcy wobec uczennicy i jego krytycznych zapisów na świadectwie. Przytoczony fragment „kartki z pamiętnika” na temat najbardziej stresującego dnia w szkole utwierdza mnie w przekonaniu, że odczuwanie stresu jest przez nauczycieli bardzo różne i zależy od subiektywnych cech, przekonań, nawyków, stereotypów, kontekstu zdarzeń.

W tym miejscu należy dodać, że wielu nauczycieli stresuje się formalną kontrolą pracy i postępów uczniów, stawianiem ocen, testami i egzaminami czy też oceną okresową, bo ich wynik częściowo świadczy o skuteczności pracy nauczyciela, jego porażkach lub sukcesach. Analizując zebrany, bardzo interesujący oraz wartościowy materiał pamiętnikarski napotkałam wiele opisów najbardziej stresujących nauczycieli dni pracy, które odnosiły się do testów i sprawdzianów, wyników egzaminów maturalnych, hospitacji zajęć, ocen okresowych uczących. Można powiedzieć, że **stresory artykułowane przez nauczycieli w badaniach ilościowych potwierdziły wyniki badań jakościowych** prowadzonych za pomocą autobiograficznych narracji. „Najbardziej stresującym dniem w pracy był dzień, kiedy otrzymaliśmy wyniki próbnych matur z matematyki. Ponad połowa klasy nie zdała egzaminu. Byłam bardzo zdenerwowana i rozgoryczona tą sytuacją, choć bardzo się starałam, by zrozumieli cały materiał. Ich niechęć do nauki spowodowała słabe wyniki [...]. Wraz z rodzicami ustaliliśmy godziny zajęć dodatkowych, aby pomóc młodzieży [...]. W tym dniu najbardziej pomogła mi koleżanka z pracy [...]. Również mój mąż pomógł mi zwalczyć stres oraz nie pozwolił mi zamartwiać się tym przez resztę dnia” – pisze nauczycielka matematyki, mająca 40–50 lat, ze stopniem nauczyciela dyplomowanego, zatrudniona w szkole wiejskiej.

Opisany przypadek pokazuje, że jedne czynniki działają na niekorzyść, a inne ratują sytuację. W tym opowiadaniu pamiętnikarskim stresem była niechęć uczniów do nauki, motywatorem zaś współpraca z rodzicami oraz zaangażowanie i odpowiedzialność wychowawcy. Oznacza to, że każda sytuacja, każdy przypadek jest inny i wymaga odrębnego

potraktowania oraz podejścia, innego wsparcia i pomocy. Jedni stresują się byle drobnostką, a inni potrafią pracować nad emocjami i jeszcze wspierają koleżanki i kolegów. Dla jednych rodzina jest ogromnym wsparciem, a inni stresują się dzieleniem ról między matką, żoną i pracownikiem.

W nauczycielskich narracjach pojawiały się też sytuacje związane z niesprawiedliwym ocenianiem uczniów i ich reakcją na takie zachowania w postaci skarg kierowanych do przełożonych. Nie zawsze jednak uczniowski punkt widzenia jest taki sam jak nauczyciela. W związku z tym pojawiają się różne nieporozumienia, konflikty i przejawy agresji. Pewna dyplomowana nauczycielka, ucząca języka polskiego w dużej szkole na wsi, z ponad 25-letnim stażem pracy napisała, że najbardziej stresujący dzień w pracy dotyczył jej stosunku do uczniów, czy wręcz odwrotnie – postawy ucznia wobec niej. „Uczeń oskarżył mnie przed dyrektorem szkoły, iż traktuję go gorzej od innych. Argumentował swoje oskarżenia tym, że rzekomo częściej proszę go do odpowiedzi i zbyt nisko oceniam jego zadania domowe oraz sprawdziany. Z pomocą innych uczniów udało się udowodnić, iż oskarżenia były bezpodstawne, a moja praca opiera się na równym traktowaniu wszystkim uczniów” – pisze nauczycielka. Przykładów opisów i sytuacji związanych ze sprawiedliwym, równym traktowaniem uczniów jest wiele w zebranych materiale, należy jednak je analizować z obydwu punktów widzenia – tak ucznia, jak i nauczyciela. Wymagałoby to równoczesnej analizy i interpretacji opowiadań i autobiografii uczniowskich. Nauczyciel ma w tym zakresie pewną przewagę, bo może zastosować środki dyscyplinujące, ale zdarzają się też sytuacje nadmiernego wykorzystywania przez niektórych uczniów swoich praw i swobód. Bardzo wartościową metodą wychowawczą jest dawanie coraz większej, rozumnej swobody uczniom w ustalaniu norm i zasad postępowania oraz konsekwencji za ich łamanie. Samorząd uczniowski pozwala kształtować podmiotowość uczniów i odkrywać ich potencjał, który można wykorzystać do podejmowania decyzji grupowych i troski o własny rozwój.

Jak pokazały wcześniejsze analizy, częstym stresorem w pracy nauczycieli są negatywne zachowania uczniów w klasie i na lekcji, a także na przerwach i przejawy agresji z ich strony. Jest to tym bardziej trudne i stresujące,

jeśli nauczyciel nie umie jej zaradzić. Agresja ma miejsce w szkole na różnych płaszczyznach, nie tylko wśród rówieśników, ale też na linii: nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzice i odwrotnie. Badani podawali bardzo dużo takich sytuacji, a jedna z nich jest ujęta w takim oto opisie (kobieta, 30–40 lat, wieś, nauczyciel mianowany, wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna): „Najbardziej stresującym dniem był atak agresji jednego z wychowanków. Dziecko wpadło w taką złość, że porwało na strzępy fartuszek, dokonało na mnie agresji fizycznej (kopanie, gryzienie) oraz agresji słownej (krzyk, wulgarne słowa obrażające moją osobę). Udało mi się ucznia wyciszyć, a następnie poinformowałam o zajściu rodzica. Postanowiłam objąć chłopca pomocą psychologiczno-pedagogiczną oraz nawiązałam współpracę ze specjalistami i rodzicami. Sama ukończyłam studia podyplomowe z terapii pedagogicznej, a także zachęciłam ucznia do udziału w zajęciach »Trening zastępowania agresji«. Myślę, że moje działania doprowadziły do wyeliminowania niektórych zaburzeń zachowania”.

W tej krótkiej autobiograficznej narracji zawartych jest wiele decyzji, doświadczeń, trudnych przeżyć i stresu paraliżującego nauczyciela, zanim dziecko zostało objęte wsparciem i specjalistyczną pomocą. Jednak w takich sytuacjach należy otoczyć opieką i wychowawcą. Opisywane zdarzenia oraz ich kontekst utwierdzają mnie w przekonaniu o trudnej, stresującej pracy nauczyciela, która wymaga zaangażowania i współpracy opartej na kompromisach.

Innym przykładem najbardziej stresującego dnia w życiu nauczyciela jest poniższa wypowiedź (kobieta mająca 40–50 lat, pracująca w dużej szkole miejskiej jako nauczyciel dyplomowany): „Najtrudniejszy w mojej pracy był dzień, w którym dziecko dostało bardzo silnego ataku agresji i autoagresji. Bałam się, że się zabije, uderzając z całej siły głową o ławkę i wszystko, co było obok [...]. Złapałam to dziecko i z całej siły trzymałam. Dzieci podały mi telefon z torebki, zadzwoniłam z klasy do sekretariatu i od razu przybiegły osoby z pomocą. Poinformowano rodziców, którzy natychmiast przyjechali. Zaznaczyć chcę, że dziecko to nigdy tak się nie zachowywało przy mnie, nie było badań w PPP [poradni psychologiczno-pedagogicznej – MK], nikt mi nie zgłaszał o jakimkolwiek tego typu zachowaniu dziecka”. Opisywane bardzo trudne, wręcz

traumatyczne przeżycia nauczyciela powinny być traktowane w szkole ze szczególną uwagą i troską, aby takie nagłe zagrażające życiu i zdrowiu dziecka sytuacje wyjaśniać, uświadamiać uczących o przyczynach i konsekwencjach. Najważniejsze wydają się: zainteresowanie i szczerść, informowanie o takich przypadkach innych nauczycieli, specjalistów, nawiązywanie współpracy między nimi, dzieckiem i rodzicami.

W szkole ma miejsce socjalizacja poprzez oddziaływania nauczyciela na uczniów, ale też uczniów na siebie. Często występują w niej różne nieporozumienia, konflikty, kryzysy w kontaktach nie tylko uczniów i nauczycieli, ale nauczycieli między sobą. Także brak dobrych relacji z dyrektorem szkoły, niewystarczające wsparcie i uznanie z jego strony może powodować długotrwały stres u nauczycieli, prowadząc do wyczerpania emocjonalnego. Jedna z badanych osób pisze (40–50 lat, nauczyciel dyplomowany języka polskiego w szkole miejskiej): „Najbardziej stresujący dzień w pracy zdarzył się kilka lat temu. Mój przełożony na forum innych nauczycieli zrobił mi awanturę (na podstawie niepełnych informacji wytykał mi niekompetencje i brak zaangażowania w pracę). Było to bardzo przykre. Na drugi dzień bałam się przyjść do pracy (choć czułam wsparcie współpracowników). Towarzyszył temu ból głowy, nudności, ogólne rozbicie, ale sprawa wymagała konfrontacji i wyjaśnienia. Poprosiłam o rozmowę na forum (przy świadkach) i była to najtrudniejsza w moim życiu rozmowa. Sytuacja okazała się w finale nieporozumieniem i choć pracodawca mnie nie przeprosił, to był zmuszony przyznać mi rację. Bardzo pomogło mi wsparcie współpracowników (niektórzy np. próbowali sytuację obrócić w żart)”. Ten krótki fragment opowiadania nauczyciela pokazuje splot czynników (niekiedy nawet przypadkowych), wpływających na jego trudne przeżycia, doświadczenia i wzajemne wsparcie. Nauczyciele cenią sobie „pomocną dłoń” profesjonalistów – koleżanek oraz kolegów. W tym przypadku również tak było, że nieporozumienia z dyrektorem zostały wyjaśnione, kiedy czuł uznanie, poszanowanie i zaangażowanie współpracowników. Ich humor miał rozluźnić stres koleżanki.

Najbardziej stresującym przeżyciem w pracy innego z nauczycieli było zgubienie się uczennicy podczas wycieczki szkolnej autobusem. Jednak ostrożność nauczyciela, ale też czujność i uwaga dzieci oraz ich integracja i zaangażowanie w poszukiwanie dziecka zakończyły się sukcesem.

To paraliżujące doświadczenie na zawsze pozostanie w pamięci nauczyciela plastyki i techniki, pracującego w małej szkole miejskiej, z kilkuletnim stażem pracy w zawodzie i stopniem awansu nauczyciela kontraktowego. W związku z tym powstaje pytanie, w jakim stopniu i zakresie w szkołach i innych placówkach nauczyciele mają zagwarantowaną pomoc psychologiczną i wsparcie w sytuacjach dla nich traumatycznych? Przede wszystkim myślę o nauczycielach początkujących, ale też o osobach dłużej pracujących w szkole, które po traumatycznych przeżyciach wymagają specjalistycznej pomocy, by odbudować zaufanie, odwagę działania, wiarę w siebie i innych oraz wyciągnąć wnioski na przyszłość.

W uzyskanych od nauczycieli materiałach pamiętnikarskich pojawiały się też puste miejsca i kilkudzaniowe relacje. Niektórzy badani nauczyciele pisali, że takich wspomnień mają mało, a jeśli były, to uleciały im z pamięci sytuacje nadmiernie obciążające ich emocjonalnie. Były to osoby bardzo optymistycznie nastawione do świata i pracy z uczniami. Godna podkreślenia jest narracja nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej z ponad 25-letnim stażem pracy i stopniem nauczyciela dyplomowanego dużej szkoły w mieście. Badana tak oto pisze w swojej „kartce z pamiętnika”: „W swojej karierze zawodowej miałam wielu uczniów wymagających indywidualnego podejścia, wsparcia lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Miałam także uczniów, którzy nie pozwalali mi przeprowadzić zajęć, przeszkadzali, duczali rówieśnikom, byli agresywni. Wielokrotnie po takich zajęciach miałam już dość pracy w zawodzie. Pomagały mi koleżanki, ich wsparcie, rozmowy były bardzo pomocne. Z pomocą przychodziła mi również pani dyrektor oraz panie z poradni psychologiczno-pedagogicznej [...]. Pani psycholog, która obserwowała danego ucznia, następnie udzielała wskazówek do pracy [...]. Przepraszam, że nie jest to kartka z pamiętnika. Staram się wymazywać z pamięci przykre wspomnienia. Stosuję techniki relaksacyjne. Rozmawiam, spotykam się z bliskimi osobami, aby odnajdywać spokój, równowagę po różnych nerwowych wydarzeniach. Dzięki temu nadal lubię pracę z dziećmi i wiem, że winę za niewłaściwe zachowanie dzieci ponoszą rodzice, którzy nie poświęcają czasu swojemu dziecku, nie rozmawiają z nim lub są w konflikcie”. Przytoczony fragment ujawnia wiele problemów i drogi ich rozwiązywania w nauczycielskiej profesji. Przede wszystkim pokazuje

optymizm i wiarę nauczyciela, który wspiera i jest wspierany przez współpracowników, zwierzchników, specjalistów. Ukazuje dłuższą i szerszą perspektywę niż tylko przeżycie jednego dnia lub jednej chwili w danym dniu, który może być spłycony i wyrwany z kontekstu. Badana osoba opisuje drogę, jaką przechodzi nauczyciel wkraczający w zawód i jego ciągle starania o dziecko, ale też starania o wiarę w siebie i miłość do dziecka.

Zebrany materiał pamiętnikarski od 124 nauczycieli jest bardzo szeroki i nie sposób w tym ograniczonym objętościowo opracowaniu ująć i przeanalizować wszystkich przypadków nauczycielskich najtrudniejszych dni, często zakodowanych w ich pamięci, „ciągnących się” za nimi niekiedy przez cały okres pracy zawodowej. Niektóre z nich odcisnęły piętno na odwadze nauczyciela w sensie pozytywnym. Były też traumatyczne przeżycia, które do dziś go ograniczają w kontaktach interpersonalnych i niszczą odwagę twórczą, prowadząc do różnych rytuałów, pozorantwa i zamykania się w sobie, po to, by przetrwać okres pracy zawodowej i pójść na „zasłużoną emeryturę”. Ostatnim przytoczonym przykładem będzie wypowiedź nauczyciela z pasją i poczuciem sukcesu, który widzi potencjał w dziecku, kształtuje u niego wiarę w siebie i innych ludzi oraz optymistyczne nastawienie do życia. „Nie mam stresujących dni w pracy, każda lekcja jest ważna, spotkanie z każdym uczniem. Moje motto: Każdy rok szkolny rokiem sukcesu. I to się sprawdza. Moi uczniowie od kilku lat są laureatami konkursów historycznych na szczeblu ogólnopolskim. Jestem z nich dumna, a codzienna praca z nimi jest dla mnie czystą przyjemnością, w której nie ma miejsca i czasu na stres ani trudne chwile” – pisze nauczyciel dyplomowany historii i WOS z 15-letnim stażem, uczący w szkole wiejskiej.

Z przedstawionych wyżej informacji wynika, że w pracy zawodowej nauczycieli występują liczne, jednorazowe, ale też i długotrwałe determinanty stresu negatywnie wpływającego na ich samopoczucie, zdrowie, funkcjonowanie zawodowe i społeczne. Czynniki te są wspólne dla wszystkich grup nauczycieli szkół różnego typu, zarówno w mieście, jak i na wsi oraz specyficzne dla każdego środowiska (miasta i wsi), każdej szkoły (małej i dużej) i cech osobowych jednostki (nauczyciel starszy wiekiem czy młody, mający rodzinę czy stanu wolnego, ze stopniem stażysty czy dyplomowany). Dlatego nie ma jednego rozwiązania, uniwersalnej strategii zapobiegania procesowi wypalenia

zawodowego, który zagraża nauczycielom ambitnym napotykającym liczne bariery w pracy, jest wobec nich bezradny i nie ma wsparcia. Kolejnym więc obszarem analizy uczyniłam zagadnienie wypalenia zawodowego ogółem i w trzech jego zakresach – wyczerpaniu emocjonalnym, depersonalizacji i obniżeniu poczucia dokonań osobistych.

3.3. Poczucie wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli

Jednym z aspektów podjętych badań była próba określenia stopnia poczucia wypalenia zawodowego przez nauczycieli objętych badaniami w różnych latach, wyrażanego wprost jako odpowiedź na pytanie: czy czuje się Pan/i wypalony/a z racji wykonywanego zawodu? Pytanie to było zamieszczone w kwestionariuszu ankiety mojego autorstwa. Uzyskane opinie uznać należy za jeden ze wskaźników wypalenia. Zebrany materiał został ujęty w tabeli 4.

Tabela 4. Stopień poczucia ogólnego wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli

Poczucie ogólnego wypalenia z racji wykonywanego zawodu	Nauczyciele badani w:					
	latach 2007–2009; N = 176*		2010 roku; N = 381		latach 2011–2013 i 2017**, N = 300	
	N	%	N	%	N	%
zdecydowanie tak	4	2,3	8	2,1	45	15,0
raczej tak	32	18,2	53	13,9	29	9,7
nie mam zdania	17	9,6	55	14,4	39	13,0
raczej nie	82	46,6	199	52,2	98	32,7
zdecydowanie nie	41	14,0	65	17,1	89	29,6
brak odpowiedzi	-	-	1	0,3	-	-
Razem	176	100,0	381	100,0	300	100,0

* W tym badaniu próba badawcza liczyła 176 osób, gdyż miało ono charakter wstępny

** Zawarto tu też dane dotyczące 50-osobowej grupy nauczycieli, którym zadano takie pytanie w 2017 roku

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Analizując zagadnienie wypalenia zawodowego, posłużyłam się pytaniem skierowanym wprost do nauczycieli o to, czy sami czują się wypaleni. Nie wyjaśniałam badanym bliżej przyjętej definicji wypalenia w trzech wymiarach. Analizując ich odpowiedzi, dochodzę do wniosku, że z tym pytaniem kojarzyli najczęściej wyczerpanie emocjonalne. Zebrany w toku badań materiał dowodzi, że większość nauczycieli czuje się wypalona w małym stopniu lub nie ma poczucia wyczerpania sił i motywacji zawodowej. Zważywszy na opinie o trudnej i stresującej pracy nauczycieli, jest to wynik dość optymistyczny. Powstaje jednak pytanie, co z pozostałą około jedną trzecią badanych? Dane tabeli informują, że co czwarty lub co piąty nauczyciel jest świadomy wyczerpywania sił i werwy do pracy, bo w zastosowanym sondażu wprost twierdzili: jestem wypalony/wypalona!

Nie należy też lekceważyć alarmującego sygnału grupy uczących, którym trudno było dokonać oceny, gdyż mają wątpliwości, czy należą, czy też jeszcze nie do osób wypalonych. Określiłam ich jako wahliwych, ambiwalentnych należących do grupy szczególnego ryzyka, która w każdej chwili może popaść w proces wyczerpania emocjonalnego, pesymizmu, zubożnienia, a nawet bierności. Natomiast nauczyciele z pierwszych lat badań byli bardziej zdecydowani w określeniu stopnia poczucia wypalenia. Najbardziej skrajne opinie formułowali nauczyciele z ostatniego okresu, którzy najczęściej odpowiadali „zdecydowanie tak” i „zdecydowanie nie”.

Na zdiagnozowany stan składają się różne czynniki, które pozostawiają nauczycieli w niepewności, obawach, lękach, rozczarowaniach, braku werwy do pracy przy napotykanym ograniczeniach, z którymi sobie nie radzą itp. Grupa ta może być już wypalona, lecz brak jej świadomości, że jest to właśnie wypalenie. Dlatego też należy bardziej uświadamiać nauczycieli w tym zakresie, aby mogli u siebie diagnozować stan niepokojący i szukać wsparcia innych.

Charakterystyczna w prowadzonych badaniach była ostrożność wypowiedzenia przez nauczycieli jednoznacznych sądów, ich umiarkowane opinie, przed którymi z reguły dodawali słowo „raczej”. Z analizy danych tabeli wynika, że z początkowych lat sondażu odsetek osób zdecydowanie wypalonych był znikomy, podczas gdy wśród nauczycieli badanych w latach

2011–2013 i w 2017 roku było ich 15%. Największy odsetek (69,3%) osób nie odczuwał wyczerpania emocji, zubożenia i niskiej jakości pracy ze środkowego okresu badań.

Po wstępnym rozpoznaniu zjawiska na podstawie wyników badań z lat wcześniejszych, w kwestionariuszu ankiety zastosowanym w ostatnim przedziale czasowym (2015–2017) zamieściłam pytania o częstość poczucia wypalenia zawodowego przez uczących. Rezultaty ich odpowiedzi przedstawia tabela 5. Kategorie zmiennej zostały zoperacjonalizowane w taki sposób, aby były jednoznacznie identyfikowalne i mierzalne.

Tabela 5. Częstość poczucia wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli

Częstość poczucia wypalenia zawodowego	Badani nauczyciele	
	%	N
codziennie	1	0,7
kilka razy w tygodniu	6	4,3
kilka razy w miesiącu	14	10,0
raz w miesiącu lub rzadziej	24	17,1
nigdy	39	27,9
trudno powiedzieć	56	40,0
Razem	140	100,0

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie przeprowadzonych badań w latach 2015–2017

Jak wynika z tabeli, nauczyciele mieli do wyboru kilka propozycji odpowiedzi. Najczęściej wyrażali jednak opinię: „trudno mi powiedzieć” i „nigdy”. Zastanawiające i zarazem niepokojące jest jednak niezdecydowanie aż 40% badanych! Wynik ten sugeruje, że nauczycielom trudno było precyzyjnie określić ilość negatywnych odczuć zawodowych w ciągu dnia, tygodnia czy miesiąca kojarzonych jako wyczerpanie czy wypalenie zawodowe. Poczucie wypalenia wystąpiło średnio u co szóstego nauczyciela i niemal tyle samo doświadczało go kilka razy w tygodniu lub miesiącu. W tym przypadku można pojawiające się poczucie

wypalenia określić jako częste i bardzo częste. Jeden nauczyciel wskazuje, że uczucia i myśli o wyczerpaniu pojawiają się u niego codziennie! Jest to przypadek wymagający wsparcia, terapii i wielką szkodą jest pozostawienie takiego nauczyciela samego.

3.4. Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli

W podjętych badaniach istotne przede wszystkim było poszukiwanie odpowiedzi na pytania: w jakim stopniu i zakresie syndrom wypalenia zawodowego dotyka nauczycieli objętych badaniami z wielu lat? W jakich zakresach wypalają się oni najczęściej i najbardziej? Jak reaguje na ten stan środowisko, w którym nauczyciele funkcjonują i jak oceniają jego rolę w tym zakresie? Na użytek badań własnych przyjąłam definicję wypalenia zawodowego C. Maslach jako strukturę trzech komponentów: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżenia poczucia dokonań osobistych⁵. Zgodnie z wybraną koncepcją, test do badania wypalenia składał się z 22 twierdzeń na temat osobistych odczuć zawodowych w tych trzech zakresach. Były to pytania zamknięte, na które respondenci odpowiadali przy użyciu 5-stopniowej skali, gdzie 5 oznaczało „zdecydowanie zgadzam się”, a „1” – „zdecydowanie nie zgadzam się”. Kwestionariusz tworzą trzy podskale odpowiadające komponentom wypalenia tj. wyczerpania emocjonalnego (pytania 1–9), depersonalizacji (pytania 10–14) oraz braku satysfakcji zawodowej (pytania 15–22)⁶. Na podstawie uzyskanych danych i dokonanych na ich podstawie obliczeń możliwy był pomiar natężenia wypalenia ogółem i w poszczególnych komponentach, a także porównanie wyników badania między sobą oraz określenie, który składnik powoduje wypalenie u nauczycieli najczęściej i najbardziej.

Dla zweryfikowania wcześniej przedstawionych opinii, odczuć, przeżyć i doświadczeń nauczycieli, przedstawione zostały wyniki kolejnego pomiaru wypalenia zawodowego według koncepcji i kwestionariusza

⁵ C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 25–26.

⁶ Zob. T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

C. Maslach ze zmodyfikowaną pięciostopniową skalą pomiaru. Zliczony materiał empiryczny z trójwymiarowej skali odczuć zawodowych pozwolił na rozpoznanie ogólnego poziomu wypalenia u nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich. Badania prowadzone były głównie na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego z różnymi odstępami czasu, w tym samym akcentowanym już okresie od 2007 do 2017 roku. Przyjęty sposób interpretacji wyników badań umożliwił uzyskanie informacji nie tylko na temat wystąpienia wypalenia w poszczególnych skalach, odpowiadających: wyczerpaniu emocjonalnemu, depersonalizacji i poczuciu braku osiągnięć osobistych, ale umożliwił także określenie natężenia wypalenia. Odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu nauczyciele są wypaleni lub zagrożeni wypaleniem, umożliwi analiza danych tabeli 6.

Tabela 6. Wypalenie zawodowe nauczycieli ogółem wynikające z testu C. Maslach

Syndrom wypalenia zawodowego	Badani nauczyciele; N = 650	
	N	%
wypalony	94	14,5
zagrożony wypaleniem – ambiwalentny	71	10,9
niewypalony	485	74,6
Razem	650	100,0

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2007–2009, 2013 i 2017

Na podstawie analizy danych tabeli można powiedzieć, że ogólne wyniki dotyczące wypalenia zawodowego badanych nauczycieli okazały się raczej optymistyczne. Symptomów wypalenia nie dostrzega u siebie zdecydowana większość badanej kadry pedagogicznej. Natomiast niemal co dziesiąty z respondentów ma odczucia ambiwalentne – mieszane, a co siódmy ma objawy typowe dla syndromu wypalenia. Nie jest to dużo, a zarazem tak wiele, ponieważ to podstępne zjawisko może zarażać innych, którym brak życzliwych kontaktów w pracy, głównie wsparcia emocjonalnego, ale także porady zawodowej, zrozumienia i uznania.

Gdybyśmy jednak dodali odsetek osób wypalonych i ambiwalentnych, to daje nam on w sumie 25,4% całej próby badawczej. Oznacza to, że co czwarty badany nauczyciel jest wypalony lub zagrożony wypaleniem. Jest to niemała grupa, dla której należy organizować pomoc, wsparcie, a osobom w zaawansowanym stopniu – stwarzać możliwości uzyskania pomocy nie tylko koleżeńskej, ale i specjalistycznej, głównie psychologicznej.

Można na tej podstawie powiedzieć, że badani nauczyciele nie odznaczają się w większości objawami typowymi dla wypalania się w zawodzie. Stanowi to pozytywny aspekt i świadczy o dużej sile i wytrwałości współczesnych nauczycieli, biorąc pod uwagę fakt, że często są oni: przemęczeni pracą w trudnych realiach szkolnych i oświatowych, zestresowani nierzadko przerastającymi ich obowiązkami związanymi kształceniem i wychowaniem młodych pokoleń oraz tzw. papierkową robotą i nadmiarem czynności im towarzyszących. Poza tym wzrastające w szkołach problemy wychowawcze często ich „przerastają”, a nie zawsze otrzymują oni wsparcie i zrozumienie ze strony rodziców i innych podmiotów społeczności lokalnej, w której szkoła funkcjonuje. Te i inne akcentowane wcześniej czynniki dodatkowo wpłynęły na trudną sytuację kadry nauczającej, która wymaga szczególnego wsparcia i pomocy ze strony przełożonych i współpracowników. Nauczyciele zagrożeni wypaleniem potrzebują też wsparcia kompetencyjnego instytucji doszkalających i doskonalących, aby były bliskie ich potrzebom i wymogom zmiennej, jakże złożonej rzeczywistości społeczno-wychowawczej.

3.5. Komponenty i zakres wypalenia zawodowego nauczycieli

Istotę wypalenia zawodowego najlepiej wyjaśnia trójwymiarowa koncepcja C. Maslach. W jej rozumieniu wypalenie zawodowe określane jest jako: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja, obniżenie poczucia dokonań osobistych, o których pisałam w pierwszym rozdziale książki. Tak więc do zdiagnozowania zjawiska wypalenia niezbędna jest charakterystyka trzech jego składowych. Dokonując pomiaru wypalenia

zawodowego nauczycieli testem C. Maslach w polskiej wersji T. Pasikowskiego⁷ w skali trójwymiarowej, odpowiadającej tym trzem elementom, założyłam, że wyczerpanie emocjonalne występuje, gdy przeważają odpowiedzi sugerujące wypalenie, czyli oceny pozytywne: $w > 5$ oraz $w > nw$ i $w > a$. Syndrom depersonalizacji został zdiagnozowany również, gdy przeważały odpowiedzi sugerujące wypalenie, tj. odpowiedzi pozytywne; $w > 3$ oraz $w > nw$ i $w > a$. Natomiast identyfikacja komponentu obniżenie poczucia dokonań osobistych ma miejsce przy dominacji odpowiedzi sugerujących wypalenie tj. odpowiedzi negatywnych; $w > 4$ oraz $w > nw$ i $w > a$.

Wyniki diagnozy wypalenia zawodowego w trzech komponentach przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Wypalenie nauczycieli w poszczególnych komponentach

Komponenty wypalenia	Stopień wypalenia	Badani nauczyciele; N = 650	
		N	%
wyczerpanie emocjonalne	wypalony	155	23,8
	zagrożony	79	12,2
	niewypalony	416	64,0
depersonalizacja	wypalony	61	9,4
	zagrożony	77	11,8
	niewypalony	512	78,8
obniżone poczucie dokonań osobistych	wypalony	77	11,8
	zagrożony	103	15,9
	niewypalony	470	72,3

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w 2007–2009, 2013 i 2017

Badana kadra nauczycielska była liczną grupą i reprezentowali ją nauczyciele różnych typów szkół i szczebli kształcenia rozproszonych na terenach miejskich, jak i wiejskich. Poza tym różniła się ona wieloma cechami społeczno-zawodowymi, znaczącymi z punktu widzenia podjętej

⁷ Tamże, s. 135–148.

problematyki badawczej. W rozważaniach nad wypaleniem ograniczyłam się do przedstawienia wyników dla całej próby badawczej z różnych okresów realizacji sondażu. Analizując zatem zebrany w tabeli 6 materiał, można powiedzieć, że we wszystkich składowych wypalenia większość badanej kadry nie jest obciążona kryzysem długotrwałym, a więc wyczerpaniem emocjonalnym, stawianiem sobie barier komunikacyjnych z uczniami, współpracownikami oraz rosnącym pesymizmem i wyłączeniem z aktywności. Badanie testem MBI potwierdziło jednak wystąpienie zjawiska. Największy odsetek wypalonych pojawił się w wymiarze „wyczerpanie emocjonalne”. Liczne sytuacje stresujące i nieumiejętność radzenia sobie z nimi, niski poziom wsparcia społecznego w szkole i w środowisku lokalnym spowodowały, że niemal co czwarty badany nauczyciel wyraża brak sił, by angażować się emocjonalnie w problemy wychowanków. Występują u niego zmienne nastroje, niechęć do pracy, które nie służą efektom działań pedagogicznym, lecz głównie je zaburzają. Ponadto, co ósmy badany nauczyciel waha się w ujawnieniu wyczerpywania emocji, co daje 36% ogółu wypalonych i zagrożonych wypaleniem zawodowym w sferze uczuć, które determinują kolejne stopnie zaawansowania w postaci depersonalizacji, poczucia braku dokonań osobistych. Jest to wynik niepokojący, który wymaga dalszego rozpoznania i działań pomocowych, gdyż ich lekceważenie może prowadzić do pogłębienia zagrożeń.

Wyczerpanie emocjonalne jest często przyczyną stresu związanego z wykonywaniem obowiązków zawodowych i odwrotnie – częsty stres i nieumiejętność radzenia sobie z nim w pracy prowadzi do wyczerpania emocjonalnego. Nauczyciel jest niemal codziennie narażony na sytuacje powodujące stres, różne trudne przeżycia, zmęczenie psychiczne, rozdrażnienie, a w konsekwencji wyczerpanie. Z badań wynika, że niemal co trzeci respondent odczuwa wyczerpanie emocjonalne lub ma ambiwalentne odczucia zawodowe, co może być sygnałem alarmującym syndrom wypalenia. Jednocześnie wyniki badań informują, że większość kadry nie wykazuje wypalenia w tym aspekcie. Choć pracują z trudną młodzieżą i często napotykają w szkole sytuacje stresujące, to dostrzegają pozytywne rezultaty wysiłków wychowawczych.

Kolejny komponent wypalenia dotyczy depersonalizowania uczniów, separowania ich od siebie czy wręcz przedmiotowego traktowania oraz obojętności będących konsekwencją ciągłego stresu zawodowego prowadzącego do wyczerpania emocjonalnego. W obszarze depersonalizacji wypalenie deklarowała 2,5-krotnie mniejsza grupa osób niż w zakresie wyczerpania nerwowego, uczuciowego. Co dziesiąty badany nauczyciel przejawia symptomy depersonalizowania uczniów, rodziców itp. Trzech na czterech badanych nauczycieli jednak twierdzi, że nie występuje u nich obojętność emocjonalna i dystansowanie się od trudnych spraw i problemów uczniów. Nie wykazują także „powierzchnowości” w kontaktach z nimi i z innymi podmiotami życia szkolnego. Ambiwalentne odczucia (niezdecydowanie) przejawia niemal jedna dziesiąta nauczycieli badanych we wszystkich latach. Mogą to być osoby, u których zaczyna się proces zobojętnienia, unikanie kontaktów wymagających emocjonalnego zaangażowania. Być może ci nauczyciele nie są świadomi kryzysu zawodowego w postaci depersonalizacji, stąd wymagają szczerych rozmów ze współpracownikami i specjalistami.

Nauczyciele stosujący mechanizm depersonalizacji często bywają obojętni, wykazując mniejsze współczucie. Dystansują się więc wobec problemów dzieci i młodzieży, obwiniają ich za swoje niepowodzenia w pracy, skracają czas na kontakty z wychowankami, tłumaczą to ważnymi spotkaniami, chorobą itp. Depersonalizacja może być świadomą lub nieświadomą formą ochrony siebie przed dalszym eksploatowaniem poważnie uszczuplonych zasobów emocjonalnych. Ta grupa mechanizmów obronnych, choć początkowo nieco łagodzi przykre konsekwencje stresu i przyczynia się do obniżenia napięcia, po pewnym czasie doprowadza do utrwalenia się niekorzystnych postaw, zaburzenia relacji i kontaktów interpersonalnych, braku zrozumienia, empatii i umiejętności porozumiewania się z młodzieżą, wysłuchiwanie jej itp. Dane tabeli 7 pokazują, że większość nauczycieli nie jest zagrożonych depersonalizacją. Jest to wynik zadowalający, który sugeruje, że uczniowie są podmiotowo traktowani przez większość uczących i mają z nimi dobre relacje, są wspierani i rozumiani. Niemniej jednak częściej niż co czwarty nauczyciel przejawia cechy depersonalizacji lub niezdecydowania. Ujawniony stan może powodować pojawienie się innych objawów i cech charakterystycznych dla tego komponentu. Jest to już dwie

trzecie drogi prowadzącej do pełnoobjawowego wypalenia, uruchamiającej trzeci jego wymiar, którym jest negatywne nastawienie do działań wychowawczo-dydaktycznych powodujące bierność i bezradność.

Wyniki pomiaru trzeciego komponentu tj. obniżenia poczucia osiągnięć osobistych potwierdzają fakt wypalenia u co ósmego niemal badanego wychowawcy w różnego typu placówkach. Z przeprowadzonego testu wynika, że niemal dwie trzecie respondentów nie odczuwa wypalenia w tym wymiarze. Co szósty objęty badaniami nauczyciel przyjmuje jednak postawę ambiwalentną w sferze osobistych dokonań, która zagraża wypaleniem. Oznacza to, że w sumie 27,7% nauczycieli jest wypalonych lub zagrożonych wypaleniem w wymiarze behawioralnym i nastawienia do efektów pracy zawodowej. Polega ono na spadku poczucia przez nauczycieli kompetencji i niezadowolenia z rezultatów pracy z dziećmi i młodzieżą, poczuciu rozczarowania, niemocy i bezradności, które narastają wraz z wyczerpaniem emocjonalnym, unikaniem relacji, zanikiem empatii, czyli depersonalizacją.

Biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela, nieustanne narażenie na stres, obciążenia wynikające z konieczności wchodzenia w bezpośrednie relacje z uczniami i zaangażowanie w ich problemy – wyniki przeprowadzonych badań nie napawają optymizmem, ale wzmagają niepokój o edukację. Fakt, że nauczyciele w przeważającej większości nie dostrzegają u siebie symptomów wypalenia, może świadczyć o zaradności i umiejętności walki ze stresem.

Jednakże konieczne jest zwrócenie uwagi na grupę nauczycieli, którzy odczuwają skutki przeciążenia pracą i jej problemami, a także są ambiwalentnie nastawieni do swojej profesji i być może nie dostrzegają problemu, który rozwija się w nich. Nauczyciele akcentują jednak u siebie objawy typowe dla wypalenia. Czują się nadmiernie obciążeni pracą z racji wciąż wzrastających wobec nich wymagań i oczekiwań władz oświatowych, jak i społeczeństwa. Ta grupa nauczycieli uważa się za niedocenianą i lekceważoną, a niekiedy wręcz traktowaną przedmiotowo. Są stale zestresowani trudnymi warunkami pracy oraz problemami wychowania dzieci i młodzieży. Frustruje ich niepewność jutra, obawy o utratę pracy oraz lęk przed okazaniem niewystarczających kompetencji w wyniku reformy. Skarżą się na pozory zmian i biurokrację, którą ich obarczono. Nie są wystarczająco motywowani do twórczej

pracy, gratyfikowani, ani wspierani ze strony przełożonych i szanowani przez rodziców. Nie mają też autorytetu wśród uczniów, którzy często lekceważą ich polecenia i prośby, pamiętając o prawach, a zapominając o obowiązkach. Nauczyciele skarżą się, że środowisko lokalne, w którym funkcjonują oraz społeczeństwo nie docenia rangi zawodu i trudnej pracy w szkole. Dominują wśród nich bowiem stereotypy myślenia i skojarzenia z nauczycielską profesją samych atutów, takich jak: dużo dni wolnych od pracy, małe pensum w stosunku do innych grup zawodowych, praca jednozmianowa itp. Pojawia się w związku z tym u nauczycieli uczuciowy dystans, stres i frustracje, które powodują mechanizm tzw. błędnego koła. Konieczne jest zatem prowadzenie badań diagnostycznych i wyjaśniających, aby upewnić się jaka część kadry nauczycielskiej wymaga pomocy w celu zaniechania procesu wypalenia oraz przywrócenia im odpowiedniej równowagi emocjonalnej i zawodowej, a przede wszystkim odpowiednich warunków do prawidłowego funkcjonowania w szkole i w społeczeństwie. Warto więc poznać, jakimi odczuciami zawodowym odznaczają się badani nauczyciele. Posłużyły one bowiem również jako wskaźniki syndromu wypalenia zawodowego uczących.

Tabela 8. Stopień poczucia wypalenia w różnych aspektach według autorskiego kwestionariusza

Częstość poczucia po dniu pracy:	Nauczyciele; N = 531*											
	zawsze		często		umiarkowanie		rzadko		nigdy		brak odp.	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wyczerpania emocjonalnego	23	4,3	174	32,8	123	23,2	181	34,1	27	5,1	3	0,6
zamykania się w sobie, unikania kontaktów z innymi ludźmi	3	0,6	34	6,4	44	8,3	235	44,3	208	39,2	7	1,3
wyczerpania fizycznego i niskich efektów pracy	38	7,2	134	25,2	129	24,3	214	40,3	12	2,3	4	0,7

* Dane zliczono dla wszystkich badanych, którzy wypełniali w okresie badawczym autorski kwestionariusz z poszerzonym pytaniem o częstość poczucia wypalenia nie tylko ogółem, ale i w poszczególnych komponentach

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2010–2017

Chcąc upewnić się, że ujawniony wcześniej poziom wypalenia zawodowego w trzech komponentach: wyczerpaniu emocjonalnym, depersonalizacji i obniżeniu poczucia sprawstwa charakteryzuje współczesnych nauczycieli, w autorskiej wersji kwestionariusza ankiety zadałam im pytanie o stopień odczuwanych stanów w sferach: emocjonalnej, interpersonalnej i behawioralnej. Wyniki otrzymanych tą drogą deklaracji i odczuć zawiera tabela 8. Badani wyrażali poczucie wypalenia zawodowego na 5-stopniowej skali – od „zawsze” po „nigdy”.

Z analizy danych tabeli 8 wynika, że z powodu pracy w szkole najczęściej pojawia się u nauczycieli wyczerpanie emocjonalne. Uświadamia sobie je częściej niż co trzeci badany wychowawca (37,1%). Gdyby dodać do nich grupę mającą takie odczucia z tzw. umiarkowaną czy przeciętną częstością, to charakteryzowałaby ona większość respondentów! Tak więc wyniki ankiety potwierdzają wcześniejszą diagnozę z użyciem testu C. Maslach, a nawet sugerują wyższy poziom wypalenia w sferze negatywnych uczuć związanych ze stresem i obciążeniami zawodowymi. Jak natomiast jest w wymiarze depersonalizacji? Czy dane również się potwierdziły? Zebrany materiał, który przedstawiłam w tabeli 8 informuje, że u nauczycieli rzadko ma miejsce „zamykanie się w sobie, unikanie kontaktów” z uczniami, rodzicami i innymi podmiotami szkoły – tak twierdzi większość (83,5%) ankietowanych. Jest to wynik znacznie obniżony w stosunku do rezultatów badań testem C. Maslach. Może być on powodowany tym, że wielu nauczycieli idealizuje pracę i swoje zachowania, kojarząc je ze stanem założonym. Stąd wynik ten warto zweryfikować za pomocą bardziej szczegółowych pytań odnoszących się do wzajemnych kontaktów z podmiotami szkoły i środowiska.

Interesujące wydało się także porównanie i sprawdzenie wyników testu C. Maslach z rezultatami odpowiedzi nauczycieli na pytanie zawarte w autorskim kwestionariuszu ankiety, odnoszące się do poczucia wypalenia zawodowego nauczycieli w sferze dokonań osobistych, postrzegania i oceny własnej skuteczności i sprawstwa. Pytanie odnosiło się do poczucia wyczerpania fizycznego i tzw. pesymizmu zawodowego czy malejącej aktywności, na które większość (56,7%) uczących reagowała twierdząco, wskazując często lub umiarkowanie pojawiające się w codziennej

pracy negatywne uczucia w tym względzie. Tu również potwierdziły się wcześniejsze rezultaty badania poziomu wypalenia w sferze behawioralnej.

3.6. Odczucia zawodowe nauczycieli sugerujące wypalenie

Oprócz autorskiego kwestionariusza ankiety grupa nauczycieli została objęta w początkowym, środkowym i końcowym okresie badań zmodyfikowaną wersją testu C. Maslach w polskiej adaptacji T. Pasikowskiego⁸. Ich odczucia zawodowe zawiera tabela 9. Zamieściłam w niej ogólną strukturę odpowiedzi respondentów, choć w badaniu posłużono się pięciostopniową skalą R. Likerta. W otrzymanym materiale pojawiło się niewiele skrajnie pozytywnych i skrajnie krytycznych opinii. Stąd dla przejrzystości wyników, zsumowano odpowiedzi: „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie”. Z analizy zamieszczonych danych, dotyczących odczuć zawodowych nauczycieli, wynika, że przewagę stanowią głównie oceny świadczące o dość niskim poziomie: wyczerpania emocjonalnego, depersonalizowania uczniów oraz obniżenia poczucia własnych dokonań.

Tabela 9. Oceny przez nauczycieli twierdzeń kwestionariusza C. Maslach

Treść twierdzenia	Odpowiedzi; N = 550*					
	TAK		Nie mam zdania		NIE	
	N	%	N	%	N	%
WYCZERPANIE EMOCJONALNE						
1. Przez moją pracę czuję się emocjonalnie wyczerpana(y)	190	34,5	69	12,5	280	50,9
2. Na koniec dnia często czuję się zużyta(y)	248	45,1	59	10,7	242	44,0
3. Wstając rano, czuję się zmęczona(y), widząc przed sobą nowy dzień pracy	150	27,3	48	8,7	349	63,5

⁸ Tamże, s. 135–148.

Treść twierdzenia	Odpowiedzi; N = 550*					
	TAK		Nie mam zdania		NIE	
	N	%	N	%	N	%
4. Bardzo mnie wyczerpuje całodzienna praca z uczniami	198	36,0	51	9,3	293	53,3
5. Przez moją pracę czuję się wypalona(y)	130	23,6	71	12,9	349	63,5
6. Przez moją pracę czuję się sfrustrowana(y)	124	22,5	79	14,4	346	62,3
7. Mam wrażenie, że zbyt ciężko pracuję	212	38,5	97	17,6	232	42,2
8. Za bardzo mnie stresuje praca w bezpośrednim kontakcie z uczniami	78	14,2	58	10,5	414	75,3
9. Mam wrażenie, że osiągnęłam/osiągnąłem granicę swojej mądrości	96	17,5	70	12,7	368	66,9
DEPERSONALIZACJA UCZNIÓW						
10. Mam wrażenie, że traktuję niektórych uczniów, jakby byli przedmiotami	49	8,9	40	7,3	461	83,8
11. Stałam/em się bardziej obojętna(y) wobec dzieci, odkąd wykonuję tę pracę	49	8,9	52	9,5	450	81,8
12. Obawiam się, że moja praca czyni mnie bardziej współczującą/ym	87	15,8	66	12,0	396	72,0
13. W rzeczywistości nie interesuje mnie, co stanie się z niektórymi uczniami	79	14,4	53	9,6	429	78,0
14. Mam wrażenie, że niektórzy uczniowie i ich rodzice sądzą, iż to ja ponoszę odpowiedzialność za ich problemy	234	42,5	108	19,6	207	37,6
OBNIŻONE POCZUCIE DOKONAŃ OSOBISTYCH						
15. Łatwo mogę zrozumieć, co moi uczniowie myślą na określone tematy	280	50,1	147	26,7	115	20,9
16. Udaje mi się skutecznie rozwiązywać problemy moich uczniów	337	61,3	96	17,5	101	18,4
17. Mam wrażenie, że poprzez moją pracę pozytywnie wpływam na życie	320	58,2	115	20,9	98	17,8
18. Czuję w sobie duży pokład energii	330	60,0	86	15,6	130	23,6
19. Z łatwością przychodzi mi wytworzenie miłej atmosfery	354	64,4	102	18,5	90	16,4

Treść twierdzenia	Odpowiedzi; N = 550*					
	TAK		Nie mam zdania		NIE	
	N	%	N	%	N	%
20. Czuję się ożywiona/y, kiedy lepiej współpracuję z moimi uczniami	420	76,4	37	6,7	93	16,9
21. W mojej pracy osiągnęłam/em wiele znaczących celów	371	67,5	89	16,2	89	16,2
22. W mojej pracy traktuję problemy emocjonalne bardzo spokojnie	295	53,6	108	19,6	145	26,4

* Stopień wypalenia zawodowego ogółem i w poszczególnych komponentach – obliczałam osobno dla każdego respondenta. W tabeli wykonałam również szczegółowe zestawienie odpowiedzi nauczycieli dla N=550

Źródło: opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2007–2009, 2013 i 2017

W wymiarze wyczerpania emocjonalnego, które jest głównym „sprawcą” zubożenia nauczycieli wobec potrzeb i problemów uczniów, pesymistycznego podejścia do własnych dokonań i niskiej oceny ich efektów, badani nauczyciele najczęściej zgadzali się z twierdzeniami nr: 2, 4, 7 i 1. Dwa pierwsze sądy wskazują na wyczerpanie nauczycieli trudną pracą w szkole i poza nią, kiedy to poprawiają prace, sprawdziany, przygotowują konspekty, pomoce dydaktyczne, testy, sprawozdania z różnych działań itp. Niemal połowa uczących przyznała: „Na koniec dnia czuję się zużyta(y)”. Te opinie kadry pedagogicznej potwierdzają fakt, że praca z dziećmi i młodzieżą jest trudna i odpowiedzialna, dlatego często brak im sił na koniec dnia i czują się wyczerpani emocjonalnie, wciąż myślą o problemach w pracy.

W przeprowadzonym teście częściej niż co trzeci nauczyciel stwierdził, że zbyt ciężko pracuje, bo całodzienna praca z uczniami jest wyczerpująca – w szkole panuje duży hałas i młodzież często nie dostosowuje się do poleceń uczących, którzy są przecież za nich odpowiedzialni prawnie i moralnie. Sytuację pogarsza zjawisko agresji i przemocy w szkole oraz innych negatywnych zachowań uczniów, z którymi trudno nauczycielom sobie poradzić. Nie zawsze dogadują się też z rodzicami oraz rzadko uzyskują ich zrozumienie i wsparcie, co pogłębia poczucie osamotnienia, bezsilność, stres i zawodowe frustracje uczących. Nie dziwi zatem fakt,

że ponad jedna trzecia ankietowanej kadry pedagogicznej ma poczucie emocjonalnego wyczerpania. Natomiast, jak dowodzą badania, częściej niż co czwarty nauczyciel już od rana ma negatywne emocje i czuje się zmęczony na myśl o wyjściu do szkoły. Podobna grupa nauczycieli wprost twierdzi, że czują się wypaleni i sfrustrowani pracą w szkole. Nie jest to mały odsetek jak na uczących dzieci i młodzież. Stąd zdiagnozowane zjawisko wymaga podjęcia różnych form terapii i różnych form wsparcia nauczycieli.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, z jakimi twierdzeniami nauczyciele nie zgadzali się w części testu dotyczącej wyczerpywania emocji, należy zauważyć, iż 75,3% z nich uznało, że nie stresuje ich praca w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Negatywne oceny zostały wyrażone przez większość nauczycieli również w odniesieniu do twierdzeń nr 3, 5, 6 i 9.

I tak w większości (66,9%) nauczyciele nie zgadzali się z twierdzeniem dotyczącym wyczerpania sił, przekroczenia granic ich możliwości i profesjonalizmu (twierdzenie nr 9). Podobny odsetek uczących było przeciwnych myśli, że już od rana towarzyszą im negatywne emocje, stres i zmęczenie na myśl czekającego ich całego dnia pracy w szkole. Wynika stąd wnioszek, że większość wychowawców nie odczuwa: wyczerpania, frustracji i wypalenia z racji wykonywanej profesji, choć zdarzały się odstępstwa (np. twierdzenie nr 2), kiedy to zdania nauczycieli były w zbliżonym stopniu podzielone i twierdzenie dotyczące poczucia wyczerpania emocjonalnego w tej części skali wydaje się ważne, a wręcz decydujące.

Natomiast największy odsetek nauczycieli wyrażających brak zdania wystąpił przy ocenie twierdzeń nr 7 (17,6%) i 6 (14,4%), zaś najmniejszy – przy nr 3 (8,7%) i 4 (9,3%).

Tak więc przy skali „wyczerpanie emocjonalne”, na którą złożyło się pierwsze dziewięć twierdzeń kwestionariusza C. Maslach, nauczyciele byli najbardziej zdecydowani w ocenie odczucia zmęczenia i zmartwienia na myśl czekającego ich dnia pracy. Najczęściej zaś wahali się w wyrażeniu swojej opinii na temat nadmiernego wysiłku wkładanego w pracę zawodową.

Z kolei wśród podanych do oceny sądów, dotyczących depersonalizowania uczniów, najczęściej negatywnie zostały ocenione twierdzenia

nr 10, 11, bo skrytykowało je ponad 80% respondentów. Najwięcej nauczycieli nie zgadzało się z sądem, który mówi, że traktują oni niektórych uczniów instrumentalnie i są z reguły nastawieni wobec nich obojętnie. Problem jest w tym, że nie zawsze nauczyciele są świadomi swoich postaw i zachowań oraz ich źródeł, które mogą wynikać z wyczerpania emocjonalnego, braku poczucia sensu działań. Dzieje się tak wówczas, gdy nauczyciele idealizują swoją pracę, zbyt emocjonalnie angażują się w problemy uczniów, a z drugiej strony mało nad sobą pracują, niewystarczająco budują więzi z innymi, aby w sytuacjach, gdy sobie nie radzą, mieli pomocną dłoń i wsparcie.

Niemal połowa ankietowanych miała wrażenie, że niektórzy uczniowie i ich rodzice są przekonani, iż to nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za problemy dzieci i młodzieży. Nieco mniejszy odsetek uczących nie zgadzał się jednak z tym twierdzeniem. Wystąpił przy nim najwyższy odsetek osób ambiwalentnych (19,6%) odnośnie do skali pomiaru „depersonalizacji”.

Także nie mała grupa uczących (po ok. 15%) obawia się, czy praca z dziećmi w szkole czyni ich współczującymi. W konsekwencji nie interesuje ich, co stanie się z niektórymi uczniami. Te dwa sądy nr 12 i 13 są istotnymi wskaźnikami depersonalizowania uczniów i obniżonego zainteresowania ich potrzebami, problemami oraz dobrem – poza szkołą i pracą zawodową.

W odniesieniu do twierdzeń dotyczących obniżenia poczucia dokonań osobistych skalę należało odwrócić. Negatywnym ocenom przypisywałam wypalenie, a pozytywnym jego brak. Z analizy danych tabeli 9 wynika, że największy odsetek, bo ponad trzy czwarte ogółu badanych stanowią nauczyciele, którzy czują się ożywieni, gdy lepiej współpracują z uczniami. Większość nauczycieli uznała, że są aktywni i efektywni, gdyż osiągnęli w pracy wiele znaczących celów. Nie są zatem zagrożeni obniżonym poczuciem dokonań osobistych.

Charakterystycznym w prowadzonych badaniach jest fakt, że większość ankietowanych uważa, że z łatwością przychodzi im stworzenie miłej atmosfery w klasie czy na lekcji. Jest to pozytywny wskaźnik kompetencji nauczycieli, aczkolwiek opiera się na samoocenie i może z drugiej strony

świadczyc o idealizacji zawodu oraz osobowości adaptacyjnej. Dobry klimat szkoły bowiem jest wynikiem oddziaływania czynników nie tylko tkwiących w osobie nauczyciela, ale i w cechach szkoły, sposobie kierowania nią i gospodarowania jej zasobami.

W badaniach komponentu wypalenia w zakresie obniżonego poczucia dokonań osobistych niepokojące są wyniki dotyczące niskiej oceny siły pokładów energii, jak też nadmiernego przeżywania problemów u niemal co czwartego badanego. Oznacza to, że gasną siły fizyczne i rośnie poczucie niepowodzenia części nauczycieli pod względem rozwiązywania własnych problemów emocjonalnych, głównie związanych ze stresem w pracy, jak też odnoszących się do spraw uczniów. Symptomy te oznaczają rozwój wypalenia w niektórych zakresach, jednak istotna jest harmonia między zasobami osobistymi a negatywnymi doświadczeniami w pracy.

Takim osobom należy organizować pomoc i wsparcie specjalistów, innych nauczycieli, jak i przełożonych. Jednak oni sami również powinni organizować wsparcie oraz dbać o klimat rodzinnej atmosfery w szkole, wzajemne zrozumienie, poszanowanie, uznanie.

Na podstawie analizy danych zawartych w tabeli 9 można wnioskować, że wypalona w trzecim komponencie jest średnio około jedna piąta badanej kadry nauczycielskiej. Jest to jednak średnia danych procentowych liczona łącznie, a nie wskaźnik oddzielny dla każdego badanego, jak przedstawiłam to w tabeli 7. Z twierdzeniem, że w pracy nauczyciele traktują problemy emocjonalne bardzo spokojnie, nie zgadza się częściej niż co czwarty ankietowany. Podobny odsetek badanych nie odczuwa w sobie już dużych pokładów energii, co może skutkować biernością i obojętnością. Nieco mniejsza grupa uczących przyznaje się do bezradności wobec problemów uczniów, tłumacząc to trudnością w porozumiewaniu się z nimi w wielu kwestiach.

Badani nauczyciele byli najbardziej niezdecydowani w ocenie sądu mówiącego o tym, że mogą oni łatwo zrozumieć myśli i intencje uczniów na dane tematy – tego nie była pewna jedna czwarta próby. Duża grupa nauczycieli wahała się w stwierdzeniu pozytywnego oddziaływania pracy na ich życie oraz traktowania problemów emocjonalnych w pracy w spokojny i naturalny sposób. Trudno też było uczącym

wyrazić swoje zdanie odnośnie do twierdzenia nr 19, które mówi o miłej atmosferze w pracy nauczyciela, z jego intencją i udziałem. Największą zaś pewność mieli respondenci w ocenie twierdzenia nr 20, które wskazywało na ożywienie aktywności zawodowej nauczyciela w wyniku podejmowania z dziećmi i młodzieżą dialogu i współpracy.

Z przedstawionych informacji wynika, że większość nauczycieli nie zgadzała się z twierdzeniami negatywnymi, które akcentują ich kryzys funkcjonowania w zawodzie, wyrażała zaś aprobatę dla sądów pozytywnych o sobie. Była jednak grupa osób, które przyznawały się do wyczerpywania sił i zapału do pracy będących symptomem wypalenia.

3.7. Doświadczenia poczucia wypalenia w świetle nauczycielskich narracji

Syndrom wypalenia zawodowego jest procesem złożonym i dynamicznym. Jednakże każdy nauczyciel nieco inaczej go doświadcza i przeżywa, tak jak nieco inne u każdej jednostki mogą być jego przyczyny i źródła. Jedni bowiem wypalają się z powodu problemów wychowawczych uczniów, z którymi nie radzą sobie i roszczeniowych rodziców, inni zaś z powodu niezdrowej rywalizacji nauczycieli między sobą i złej atmosfery w pokoju nauczycielskim przy braku uznania i wsparcia ze strony przełożonych. Jedni reagują wybuchami złości i rozgoryczenia, inni zamykają się w sobie, jeszcze inni traktują uczniów przedmiotowo lub szukają odreagowania w używkach. Chcąc dopełnić, a zarazem potwierdzić informacje uzyskane od nauczycieli w prowadzonych przez wiele lat badaniach ilościowych na grupach terytorialnie rozproszonych, za pomocą testu C. Maslach i kwestionariusza ankiety własnego autorstwa, w latach 2015–2016 zrealizowałam badania jakościowe oparte na autobiograficznych narracjach. Badaniom poddanych zostało 124 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich funkcjonujących na terenie głównie województw podkarpackiego i małopolskiego, ale też lubelskiego i świętokrzyskiego. Ich ogólną charakterystykę zawarłam w ostatnim punkcie rozdziału II. Objęci badaniami nauczyciele zostali poproszeni o określenie, jak często zdarza im się myśleć, że brak im sił już dalej pracować.

Jakie uczucia im wtedy towarzyszą? Jak doszło u nich do poczucia wypalenia? Jak sobie z tym radzą? Czyjej pomocy oczekują i na czym ma ona polegać? Te ukierunkowujące badanych nauczycieli pytania zostały w kilku zdaniach zawarte jako wprowadzenie do autobiografii.

Zebrany materiał dowodzi, że gros nauczycieli zaprzecza, jakoby uczucia zaniku sił i werwy do pracy często towarzyszyły im w pracy. Jednak w toku zanalizowanych danych ujawniła się grupa 43 nauczycieli zagrożonych, która wskazywała poczucie wypalenia kilka razy w miesiącu lub rzadziej, pojedyncze osoby przyznały, że miewają takie myśli kilka razy w tygodniu. Natomiast 69 na 124 wziętych do badań nauczycieli jednoznacznie stwierdziło, że nie zdarza się im tak odczuwać wcale. Na ten temat nie wypowiedziało się 10 osób. Ujawniony wynik nie jest zbyt optymistyczny, ani też niepokojący, bo każdy pracownik ma czasem trudne dni, a tym bardziej wychowawca dzieci i młodzieży. Naturalnym zachowaniem jest czasami pojawiające się u nauczyciela uczucie braku sił fizycznych lub psychicznych. Uzasadniają to słowa nauczycielki (kobieta, 40–50 lat, nauczyciel dyplomowany uczący matematyki w szkole wiejskiej): „Kilka razy w miesiącu, pod wpływem zmęczenia i stresu, zdarza mi się gorszy dzień, gdy wydaje mi się, że nie mam sił już dalej pracować. Czuję wtedy zmęczenie, znużenie, codzienna rutyna mnie denerwuje [...]. Aby radzić sobie z poczuciem wypalenia, staram się jak najwięcej relaksować się po pracy. Uprawiam sport. W trudnych chwilach pomocy oczekuję od najbliższych, męża, przyjaciół oraz kolegów z pracy”.

Jak zatem badani nauczyciele opisują swoje uczucia i doświadczenia? Jeśli zdarza się im odczuwać wypalenie, to czyjej pomocy oczekują i na czym ma polegać? Analiza zebranych materiałów pamiętnikarskich dowodzi, że tylko niewielka grupa wypowiedziała się w pełny sposób. Jeśli zaś takie opisy pojawiały się, to było ich niewiele. Przykładem narracji ukazującej uczucie wypalenia jest wypowiedź kobiety pracującej na stanowisku nauczyciela kontraktowego mającej mniej niż 30 lat, uczącej w szkole miejskiej języka angielskiego: „Czuję się podenerwowana oraz zrezygnowana. Stres oraz rutyna związana z pracą nauczyciela spowodowały poczucie wypalenia. Myślę wtedy o ludziach, którzy mogliby być na moim miejscu, ale niestety nie mają pracy. Nie oczekuję żadnej pomocy,

każdy jest odpowiedzialny za swoje życie oraz za pracę, którą wykonuje. Nauczyciel nie może liczyć na zrozumienie ze strony dyrekcji, musi radzić sobie sam ze swoimi lękami”.

Z analizy zebranych materiałów wynika, że są osoby mocno sfrustrowane, zagrożone wypaleniem oraz już wypalone zawodowo, ale nie chcą się przyznać do tego. Czują się lekceważone, zawiedzione, osamotnione w swojej ciężkiej pracy w trudnych realiach z trudną wychowawczą młodzieżą, często bez zrozumienia, docenienia i wsparcia rodziców oraz społeczeństwa. Swoje negatywne doświadczenia i przeżycia tak opisuje dyplomowana nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej z ponad 20-letnim stażem pracy w dużej miejskiej szkole: „Do takich sytuacji doszło dlatego, że z roku na rok w szkole dzieje się coraz gorzej. Nauczyciele są na ogół nielubianą grupą zawodową [...]. Rodzice wymagają bardzo wiele od nauczycieli (którzy bardzo się starają), a praktycznie nic od siebie. Bywa, że „straszą” nauczyciela, że pozbawią go pracy (tak było w naszej szkole), dzieci przenoszą atmosferę z domu do szkoły. Ja radzę sobie z tymi sytuacjami, dystansując się od spraw i ludzi. Wykonuję swoje obowiązki w sposób jak najlepszy, nie dyskutuję, ale wymagam. **Nie wiem, czy jestem wypalona** [pogrubienie – MK], ale wiem, że jeżeli w szkole nie zmieni się pewnych kwestii, to autorytet nauczyciela całkowicie zostanie zatracony”. Przedstawiona wypowiedź i jej argumentacja wydaje się sentencją narracji wcześniejszych. Pokazuje ona błędny krąg niekorzystnych czynników na siebie oddziałujących, generujących zmęczenie trudnościami, zniechęcenie do pracy, dystans emocjonalny wobec innych, poczucie bezradności i zawodu.

Jeszcze innym przykładem trudnych przeżyć i doświadczeń nauczycieli świadomych zagrożeń wypalenia zawodowego, które ma swoje obiektywne i subiektywne determinanty, jest wypowiedź sięgająca wstecz do innej szkoły i darzonego szacunkiem kiedyś nauczyciela pisanego przez duże „N”. „Pracuję 23 lata. Przez ten czas świat i ludzie zmienili się bardzo. Obecnie praca nauczyciela jest trudniejsza niż dawniej, nie jest doceniany i szanowany. Postawa rodziców wobec nauczyciela, upadek podstawowych zasad moralnych powodują, że zaczyna brakować sił, a cały zapal do pracy gdzieś znika. Na szczęście pracuję z małymi dziećmi. Ich niewinność, uśmiech, dobre słowo, szczerść i otwartość sprawiają, że

zaczyna znowu »świecić słońce«, smutki znikają daleko, a zapal do pracy powraca”. Te piękne, głębokie i przekonujące słowa wypowiada dyplomowana nauczycielka mająca 40–50 lat, pracująca w klasach I–III w dużej szkole miejskiej. Jest tu większa anonimowość uczniów, którzy sprawiają problemy wychowawcze typowe dla dużej szkoły publicznej w mieście. Problemy te obciążają nauczycieli emocjonalnie i kiedy znika zapal do pracy, a obok jest pustka (brak wsparcia) rodzić się może wyczerpanie oraz zanik poczucia sensu działań.

Wyjątkowo trudna jest też sytuacja nauczyciela, który potrzebuje diagnozy i terapii. Jest to nauczyciel o zaawansowanym stopniu wypalenia zawodowego, który przybrał postawę wyczekującą – bliską perspektywę przejścia na emeryturę. Oto słowa kobiety mającej 50 lat i więcej, ze stopniem nauczyciela mianowanego, uczącego matematyki w szkole miejskiej. „Czuję smutek, przygnębienie, rozczarowanie, bezradność. Po kilku przykrych sytuacjach ze strony uczniów straciłam chęć do nauczania. Początkowo szukałam pomocy wśród innych nauczycieli. Po pracy starałam się uspokoić, zrelaksować, np. czytając książkę, czy spędzając czas z rodziną. Obecnie nie oczekuję pomocy. Czekam na spokojną emeryturę”.

Opisany przypadek wydaje się istotnym argumentem krytycznego namysłu i dyskusji nad selekcją do nauczycielskiej profesji, począwszy od naboru na studia po uzyskanie dyplomu, poprzez start i funkcjonowanie w pracy. Początkowo nauczyciel wyraził swoje skrajnie negatywne emocje o swoich przeżyciach i doświadczeniach zawodowych, o frustracji, apatii, niemocy, szukaniu pomocy i niechęci do uczenia, która nie przemija, sytuację „ratuje” dopiero bliski czas emerytury. Oznacza to, że nauczyciel pracował wiele lat w szkole jako wypalony, zniechęcony i zapewne ten stan powodował negatywne skutki dla uczniów, jego samego i rodziny. Nikt nie pomógł mu skutecznie, dopiero czas zbliżającej się emerytury stał się dla niego wyjściem z sytuacji, w której tkwi od wielu lat. Kto za to odpowiada moralnie: wypalony nauczyciel czy jego przełożony, a może współpracownicy i rodzice? Takich paradoksów dzisiaj nie brakuje. Piszą o nich sami nauczyciele, których te sprzeczności nurtują. Powstaje wobec tego problem natury etycznej i moralnej. Jak przygotowywać nauczycieli, aby nie zdarzały się sytuacje, kiedy to wychowawca z najwyższym stopniem

awansu mówi: jestem nauczycielem wypalonym, więc zostawcie mnie, niech spokojnie doczekam emerytury.

Taka krytyczna sytuacja dotknęła także innego nauczyciela, któremu nie ma kto doradzić, pomóc, wesprzeć pod względem specjalistycznym, fachowym. Czuje się on w związku z tym zagubiony, zlekceważony, wypalony. Dyplomowana nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej pracująca w małej szkole wiejskiej, tak pisze: „Na dzień dzisiejszy nie wiem, czy sobie z tym poradzę. Oprócz rodziny nikt mnie nie wspiera. W pracy wszyscy martwią się tylko o siebie i własne potrzeby. Chciałabym, żeby ktoś zorganizował spotkanie, by móc porozmawiać o tych problemach. Jednak nic takiego się nie zapowiada. Zastanawiam się nad zmianą pracy lub dłuższym urlopem”. W przedstawionym opisie ukazany jest obraz osamotnionego, zamykającego się w sobie, wypalonego nauczyciela, z którym nikt nie ma bliższych kontaktów i nie chce rozmawiać, bo każdy z pracujących w szkole osób myśli o własnych potrzebach. Także dyrektor i inni specjaliści nie mogą mu w tym pomóc, więc jest to kolejny paradoks, problem podwójnej wagi, za który powinien w szkole ktoś odpowiadać.

Wśród osób badanych byli też nauczyciele starsi, którzy kojarzyli poczucie wypalenia z utratą sił typowych dla ich wieku. Jednak są bardzo zadowoleni z faktu, że jeszcze pracują. Oddają to narracje 60-letniej nauczycielki (ze stopniem nauczyciela dyplomowanego z edukacji wczesnoszkolnej uczącego w małej szkole wiejskiej), która tak pisze: „Trochę trudno mi jest mówić o wypaleniu w sytuacji o raczej naturalnej kolei rzeczy, trudno bym miała tyle siły co w wieku 26 lat. Zawdzięczam moim uczniom wiele. Gdyby nie oni to dawno już przestałabym dbać o siebie w sferze fizycznej, a tak to dla nich muszę trzymać klasę”. Przytoczone słowa są bardzo optymistyczne i ujawniają, że praca z młodym pokoleniem nauczycieli bardzo odmładza i równocześnie chroni przed poczuciem bycia niepotrzebnym. Ponadto skłania do dbania o siebie, by nauczyciel mógł wyglądać świeżo i prezentował się jako osoba atrakcyjna, z klasą.

Jak zatem wypowiadają się nauczyciele, którzy nigdy nie mają poczucia zaniku sił i werwy do pracy? Jak uzasadniają swoje stanowisko w tej kwestii? Z badań wynika, że są to najczęściej nauczyciele pasjonaci, którzy widzą wielką wartość w byciu przewodnikiem po labiryntach wiedzy,

opiekunem, gdy uczniowie sobie nie radzą i wychowawcą w trudnym czasie dla wychowania kryzysu humanistycznych wartości, zaniku moralnych autorytetów. Jedna z nauczycielek (kobieta, staż pracy 25 lat i więcej, nauczyciel dyplomowany edukacji wczesnoszkolnej uczący w małej wiejskiej szkole) pisze: „Nie zdarza mi się coś takiego, jak brak siły, aby dalej pracować. Jak powiedziałam, nie zamieniłabym tej pracy na żadną inną, bo jest to praca miła. Każda lekcja jest inna, jest zawsze coś nowego, uczniowie inspirują, zaskakują pytaniami, poglądami i zainteresowaniami i za to ich bardzo lubię”. Przytoczone słowa potwierdzają, jak wiele zależy od samego nauczyciela, od jego siły i chęci wpływania na innych, motywacji i bogactwa wewnętrznego, dzięki któremu odczuwa i dostrzega wartość w byciu wychowawcą innych oraz dumę z tego, co robi, jak ta praca wygląda i czemu służy.

Wśród pojawiających się wypowiedzi były także krótkie i dosadne, jak wypowiedź nauczycielki z minimum kilkuletnim stażem pracy i stopniem nauczyciela mianowanego: „Wydaje mi się, że nie odczuwam zjawiska wypalenia zawodowego. Czasami czuję się zmęczona, ale nie można tego nazwać wypaleniem zawodowym”. Przytoczona wypowiedź świadczy o tym, że nauczyciele znają syndrom wypalenia zawodowego oraz to, jakie uczucia mu towarzyszą. Nie mylą go więc z naturalnym poczuciem zmęczenia fizycznego. Są pewni, że nie dotyka ich zubożenie, zanik dialogu z uczniami i brak wiary we własne siły.

Innym pozytywnym zjawiskiem jest ujawniony w badaniach fakt, że pewna grupa nauczycieli zacięcie broni optymistycznego nastawienia do pracy z dziećmi i młodzieżą. Jeden z nauczycieli z kilkunastoletnim stażem pracy, mający 30–40 lat, uczący w szkole wiejskiej ze stopniem nauczyciela mianowanego tak oto pisze: „Do tej pory nie zdarzyło mi się odczuć bezsilności podczas mojej pracy. W trudnych sytuacjach mam wsparcie bliskich osób. Staram się myśleć pozytywnie i z dobrym nastawieniem ruszać do pracy każdego dnia”. Jest to kolejna wypowiedź nauczyciela przekonująca o dużych atutach i sile wewnętrznej wielu z nich, których otacza krąg bliskich osób niepozwalających popadać w zwątpienie w trudnych chwilach. Zapewne u każdego wychowawcy uczucia te pojawiają się i są naturalnym procesem poszukiwania przepisu bycia dobrym,

usatysfakcjonowanym nauczycielem, który jest autorytetem wychowawczym, czyli kimś, z kim chce się pracować i współpracować. Jednak wypowiedź innego nauczyciela niejako zaprzecza pojawianiu się w pracy wychowawczo-dydaktycznej chwil zwątpienia, jeśli ma on poczucie pasji i robi to, co kocha. „Jak wcześniej pisałam – mimo trudnej i wymagającej pracy – przebywanie z dziećmi, uczenie ich i kształtowanie pozytywnych postaw i wartości jest moją pasją, a gdy praca stanowi pasję, jest dużo łatwiej pokonywać trudności. Mam wielką nadzieję, że uczucia braku sił i wypalenia nigdy nie doświadczę. Czas pokaże...” – z dużym optymizmem i wiarą wyraża się tymi słowami nauczycielka mająca 30–40 lat, ucząca plastyki i techniki oraz prowadząca zajęcia rewalidacyjne, jako nauczyciel kontraktowy, w małej szkole wiejskiej.

Jako przykład „refleksyjnego praktyka” asekurującego się przed ryzykiem wypalenia może posłużyć inna wypowiedź nauczyciela dyplomowanego w wieku 40–50 lat, uczącego wychowania fizycznego, techniki i informatyki w małej szkole wiejskiej. Niech jego słowa staną się myślą przewodnią książki: „Chociaż w mojej długiej karierze zawodowej były chwile kryzysu i zmęczenia, to jednak nigdy nie miały one (złego) wpływu na moją motywację do dalszej pracy, a wręcz przeciwnie, niektóre z nich były dla mnie bodźcem do refleksji i jeszcze większego zaangażowania”. Zasłużył on na miano refleksyjnego nauczyciela, który swoje doświadczenia wykorzystuje do projektowania dalszej pracy nad uczniami i nad sobą.

Na podstawie analizy zgromadzonego, bogatego materiału o charakterze danych jakościowych wyłaniają się cztery grupy nauczycieli. Pierwszą z nich, jako najmniej liczną tworzą nauczyciele wypaleni, świadomi swojego kryzysu i jego źródeł oraz konsekwencji, którzy dystansują się od innych i nie chcą już niczyjej pomocy. Drugą grupę stanowią nauczyciele sfrustrowani, przeżywający rozterki i niepowodzenia, nieświadomie wypaleni, będący w kryzysie. Są rozczarowani trudną rzeczywistością, w tym postawami uczniów i rodziców, traktowaniem ich przez władze oświatowe, nawarstwianiem obowiązków, niskim uposażeniem oraz brakiem zrozumienia, uznania i wsparcia w szkole. Trzecia grupa to nauczyciele czujący się niepewnie, wahający się w poczuciu zaniku sił, motywacji do pracy, wypalenia zawodowego, którzy są zagrożeni kryzysem długotrwałym. To

im w szczególności należy pomagać. Największa jest jednak grupa osób optymistycznie nastawionych do pracy, dostrzegających jej mocne strony, kochających dzieci i młodzież. To nauczyciele mocno wewnętrznie umotywowani, z pełnym bogactwem przeżyć w pracy z uczniami i jako tzw. uzdrowiacze szkoły i oświaty gotowi są walczyć o lepsze jutro i wyższy prestiż zawodu. Jest to pozytywne, samouzdrawiające się zjawisko, bo na refleksyjnych praktykach i nauczycielach z pasją zawsze można polegać. Warto więc w kształceniu nauczycieli postawić na kompetencje, które nie są tylko do odebrania na studiach w postaci dyplomów, świadectw i zaświadczeń. Uczelnie mają bowiem stwarzać kandydatom na nauczycieli warunki do refleksyjnego, odpowiedzialnego ich nabywania przy twórczym zaangażowaniu i motywacji wewnętrznej. Trudno jednak mówić o skuteczności jednostronnych i jednokierunkowych działań przynoszących długotrwałe rozwiązanie problemu, jeśli nie podejź się do niego w sposób dojrzały, spójny, długofalowy. Kolejny rozdział dotyczy więc budowania systemu wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego w miejscu pracy nauczycieli i w szerszym środowisku.

ROZDZIAŁ IV

Wsparcie i profilaktyka wypalenia zawodowego nauczycieli

Prowadzenie badań i diagnoza problemów funkcjonowania nauczycieli w postaci wypalenia zawodowego nie miałyby wartości i sensu, gdyby nie wynikające z nich implikacje dla praktyki pedagogicznej i społecznej, która powinna być nastawiona na zapobieganie i walkę z tym dynamicznie rozwijającym się, szkodliwym zjawiskiem. W takiej też intencji został napisany ostatni, jak mi się wydaje, najbardziej użyteczny praktycznie rozdział książki. Posiłkuję się w nim analizą literatury naukowej na temat profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli oraz proponuję systemowe jej wdrożenie z udziałem wielu podmiotów i środowisk przy zaangażowaniu nauczycieli – refleksyjnych praktyków, ukierunkowanych na wzmacnianie kompetencji, ustawiczny rozwój i konstruktywne radzenie sobie ze stresem. W tej części rozważań stawiam też na organizowanie i korzystanie z sieci wsparcia społecznego, tworzenie warunków organizacyjnych, materialnych i społeczno-kulturowych, sprzyjających efektywnemu kształceniu i funkcjonowaniu zawodowemu uczących oraz osiąganiu coraz wyższych stadiów rozwojowych, przy pełnej satysfakcji z tego, co robią i poczuciu spełnienia.

Podjęte zagadnienia są wspólne dla obecnego i starszego opracowania, jednakże znacznie szerzej i głębiej je analizuję oraz dopełniam nowszymi badaniami i publikacjami z tego zakresu. Oryginalne w odniesieniu do poprzedniej pracy¹ są rozważania na temat grup wsparcia społecznego oraz ocen i oczekiwań nauczycieli w zakresie profilaktyki wypalenia.

¹ M. Kocór, *Szkola i nauczyciele...*

Wynikiem nowych przemyśleń jest też przedstawienie ogólnego schematu profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli w ujęciu systemowym i jej merytoryczne argumenty, które mają otwarty charakter. Swoje rozważania poszerzyłam o zagadnienie kultury szkoły, kultury współpracy podmiotów edukacyjnych i społecznych w trosce o dobrą edukację oraz tworzenie klimatu sprzyjającego pracy, spełnianiu się i satysfakcji zawodowej nauczyciela.

4.1. Teoretyczne aspekty wsparcia nauczycieli w trudnych sytuacjach

Dotychczasowe rozważania nad pojęciem, strukturą, etapami rozwoju i symptomami wypalenia zawodowego nauczycieli oraz świadomość jego najczęstszych przyczyn i źródeł skłaniają do poszukiwania wyjścia z sytuacji, która zagraża współczesnej szkole i nauczycielom, jakości ich pracy, a w konsekwencji jakości życia pokoleń, wychowywanym przez wypalających się lub wypalonych nauczycieli. Chodzi głównie o podejmowanie działań zapobiegających występowaniu i rozwojowi zjawiska wśród kadry nauczającej, uruchamianie różnych form pomocy i wsparcia dla nauczycieli już wypalonych i zagrożonych tą „chorobą”.

Szczególną rolę w eliminowaniu wypalenia zawodowego odgrywa system wsparcia nauczyciela. Pisałam już wielokrotnie w różnych artykułach o uświadamianym, oczekiwanym, otrzymywanym i oferowanym przez nauczycieli wsparciu w trudnych sytuacjach², z którymi sobie nie radzą. Literatura na temat wsparcia częściej jednak odnosi się do osób starszych, chorych, niepełnosprawnych niż przedstawicieli zawodów pomocowych, w tym nauczycieli. Przyjmuje się bowiem, że oni sami powinni być silni, by organizować wsparcie innym. Potrzebę wsparcia opisuje się

² M. Kocór, *Wsparcie nauczycieli...*, s. 91–110; też, *Teacher as Giver and Receiver of Support in Difficult Situations at Schools in the Area of Subcarpathian Voivodeship*, „International Journal of Psycho-Educational Sciences”, 5, 2016, z. 3, s. 60–68; też, *Szkola jako miejsce wsparcia społecznego*, „Edukacja – Technika – Informatyka. Kwartalnik Naukowy”, 2018, nr 1, s. 218–224.

na gruncie nauk o zdrowiu, psychologii³, polityki społecznej i pedagogiki społecznej⁴, pracy socjalnej⁵ itp.

W literaturze z tego zakresu znane jest nazwisko S. Kawuli, który przedstawił słynną spiralę życzliwości⁶ ukierunkowaną na regenerację i aktywizację sił oraz harmonię między potrzebami a rodzajem udzielanego wsparcia. Przyjmuje się, że działania te miały sens i okazały się skuteczne, kiedy wspierana osoba lub grupa stanie się umotywowana, silna, aktywna. Wsparcie nauczyciela ma służyć mobilizacji jego sił, by radził sobie z trudnościami i stresem.

Znane jest też stanowisko H. Sęka, definiującego wsparcie jako „rodzaj interakcji społecznej, w toku której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych, podejmowanej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej; celem tej wymiany jest podtrzymanie i zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżanie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności”⁷. Przyjmuje się, że jest to specyficzna relacja międzyludzka, pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych, wynikająca z jej powiązania z innymi osobami, grupami i środowiskiem życia⁸. Fundamentem wsparcia jest więź społeczna: małżeńska, rodzicielska, braterska, sąsiedzka, koleżeńska lub inna.

W zależności od tego, co stanowi treść interakcji wsparcia, można wyróżnić:

- **Wsparcie emocjonalne** polegające na okazywaniu troski i pozytywnego stosunku do osoby wspieranej (tu: nauczyciela). Ma na celu stworzenie

³ H. Sęk, *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?*, „Przegląd Psychologiczny”, 1986, nr 3, s. 791–800.

⁴ S. Kawula, *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 1, s. 5–7; M. Winiarski, *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1999, nr 5, s. 3–8.

⁵ *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, red. E. Kantowicz, Olsztyn 1997.

⁶ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Wychowanie na co Dzień”, 1996, nr 10/11, s. 14–17.

⁷ H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, w: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003, s. 22.

⁸ *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 269.

poczucia przynależności, bezpieczeństwa i wzrost samooceny. Dzięki interakcji wsparcia może on wyrazić swoje obawy i uczucia, co uwolni go od napięć. Wzrośnie poczucie nadziei ważnej dla rozwiązywania problemu, sytuacji.

- **Wsparcie wartościujące** polega na okazywaniu akceptacji i uznania dla nauczyciela, który ma problemy, przeżywa ciągły stres i nie może sobie z nim poradzić. Są to komunikaty typu: „Jesteś dla nas kimś ważnym, niezastąpionym”; „Masz rację i tak działaj” itp.⁹
- **Wsparcie informacyjne** polega na wymianie informacji, które pomagają lepiej zrozumieć problem i ocenić skuteczność podjętych działań. To dzielenie się własnymi doświadczeniami przez osoby, które przeżyły podobne problemy i sytuacje, np. w grupach samopomocowych.
- **Wsparcie instrumentalne** to udzielanie rad i wskazówek, jak poradzić sobie z trudną sytuacją, a także modelowanie efektywnych działań zaradczych. Dla nauczyciela może to być lekcja pokazowa ze wskazaniem: fachowej literatury, możliwości odbycia skutecznych form terapii, udziału w różnych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego.
- **Wsparcie rzeczowe (materialne)** to pomoc obejmująca m.in.: ofiarowanie lub pożyczenie określonej kwoty pieniężnej, dóbr materialnych (udostępnienie sali, pomocy naukowych), ofiarowanie określonej rzeczy, przedmiotu, który będzie przywoływać miłe przeżycia i wspomnienia, uśmiech itp.
- **Wsparcie duchowe** oznacza udzielanie pomocy nauczycielom znajdujących się w sytuacjach krytycznych, którym towarzyszy cierpienie i lęk. Może być on powodowany śmiercią bliskiej osoby lub własną ciężką chorobą czy innymi traumatycznymi zdarzeniami, takimi jak próby samobójcze. Ten rodzaj wsparcia odnosi się do sensu życia i duchowości¹⁰.

⁹ S. Kawula, *Wsparcie społeczne...*, s. 339.

¹⁰ H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 18–20.

W praktyce używa się także określeń: **wsparcie oczekiwane i wsparcie otrzymywane**. Pierwsze dotyczy rodzaju niezaspokojonych potrzeb jednostki, która znalazła się w kryzysie, a drugie potrzeb zrealizowanych w sytuacjach trudnych, z pomocą bliskich, znaczących osób.

Dzięki wsparciu obniża się napięcie nerwowe i stres, a podnosi: poziom samooceny, poczucie zaradności i panowania nad sytuacją. Efekty te są osią-gane, gdy jest zgodność między wsparciem oczekiwanym a uzyskiwanym. Wsparcie nauczyciela powinno płynąć z różnych źródeł: wsparcie emocjonalne i duchowe głównie ze strony najbliższych członków rodziny i przyjaciół, a wsparcie informacyjne i profesjonalne od współpracowników, dyrektora, pedagoga, psychologa i innych specjalistów. Można przypuszczać, że im więcej źródeł wsparcia i powiązań między nimi, tym jest ono trwalsze i skuteczniejsze, choć – jak pisze S. Kawula¹¹ – zbyt gęsta sieć wsparcia może prowadzić do poczucia nadmiernej kontroli i nadopiekuńczości, a w związku z tym do uzależnienia nauczyciela od wsparcia innych.

Praca nauczyciela jest służbą drugiemu człowiekowi, udzielaniem pomocy dzieciom i młodzieży w ich edukacji oraz rozwoju, przy współpracy różnych podmiotów edukacyjnych i społecznych. Szkoła jest instytucją realizującą potrzeby edukacyjne społeczeństwa, które powinno troszczyć się o warunki pracy i rozwój nauczycieli. W związku z tym to społeczeństwo i jego podmioty mają tworzyć sieć wsparcia dla nauczycieli. Wsparcie jest potrzebne, gdy brakuje pomysłów i sił. Im „gęstsza” sieć wsparcia, tym większe jest poczucie bezpieczeństwa. Nie można jednak wyręczać nauczyciela w rozwiązywaniu problemów i uzależniać od pomocy innych, ale identyfikować jego mocne strony i rozwijać potencjał, by w przyszłości mógł sam sobie pomagać, a nawet stawał się inicjatorem wsparcia innych. Sieć i źródła wsparcia nauczycieli zależą od istniejących więzi i stopnia integracji środowiska. Podmiotami wspierającymi są: inni nauczyciele, dyrektor, lider wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia (WDN), pedagog, terapeuta, psycholog szkolny i z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ich konsultanci, edukatorzy. Podmioty te współpracują ze sobą i tworzą sieć wsparcia dla nauczycieli. Profesjonalne źródła

¹¹ S. Kawula, *Wsparcie społeczne...*, s. 15–16.

wsparcia to osoby ze środowiska ich pracy¹². Przykładem współpracy jest badanie zapotrzebowania na studia podyplomowe, kursy, warsztaty, szkolenia i superwizje oraz organizowanie seminariów i konferencji, wyjazdów itp. Sieć wsparcia to życzliwa pomoc innych. Dla nauczycieli ważna jest świadomość i gotowość sięgania po nią, chęć przyjmowania oferowanej pomocy – jednak w rozsądnych granicach.

Ogółem źródła wsparcia społecznego dzieli się: na rodzinne, przyjacielskie, towarzyskie i bardzo ważne wsparcie profesjonalne (współpracowników, przełożonych). Jak dowodzą badania, wsparcie pochodzące z miejsca pracy skutecznie redukuje stres zawodowy¹³.

Szkoła to podstawowe miejsce, w którym należy budować sieć wsparcia nauczycieli. Jednak bez wsparcia i zrozumienia środowiska nie da się tego uczynić. Ze wsparciem wiąże się też pojęcie kultury pracy, kultury organizacyjnej szkoły czy też kultury pedagogicznej społeczeństwa. Obok pozytywnych relacji z uczniami i rodzicami składają się nań kontakty:

- nauczyciel–rada pedagogiczna, rada społeczna szkoły;
- nauczyciel–dyrektor, nadzór pedagogiczny;
- nauczyciel–instytucje doskonalenia zawodowego¹⁴.

W każdej z tych relacji nauczyciel może być „dawcą”, ale również „biorcą” wsparcia, może zaspokajać potrzeby innych, ale także własne. Chodzi o to, aby korzyści były obopólne.

Trudno bliżej określić, jaki rodzaj potrzeb zaspokajają poszczególne osoby, bo o tym, czego dotyczy „wymiana”, decyduje rodzaj sytuacji, w jakiej znalazł się nauczyciel. Może to być wymiana uczuć, informacji, rad, poglądów, rzeczy, wsparcie instrumentalne, duchowe.

Bardzo ważną rolę wspierającą nauczycieli w sytuacjach kryzysowych mogą odegrać **współpracownicy**, którzy najbardziej znają problemy związane z pracą w szkole. Mogą oni doradzić w sprawie konkretnego ucznia, podsunąć nauczycielowi ciekawy pomysł czy materiały oraz wskazać, gdzie zapisać się na wartościowy kurs, dać lekcję pokazową itp. Po trudnym

¹² S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Katowice 2006, s. 30–36.

¹³ A. Szczesna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010, s. 78.

¹⁴ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 2001, s. 146.

dniu mogą umówić się na spotkanie i porozmawiać przy ciastku i kawie, pojechać na wycieczkę integracyjną z klasą, przygotować wspólny projekt, przekonać innych i zbudować atmosferę współpracy, której wciąż między nauczycielami brakuje. Te drobne czynności i codzienne zachowania są nieprzecenione w pracy nauczyciela, który czuje się zagrożony i bezradny wobec narastających sprzeczności i problemów. Jak bowiem wynika z badań, doświadczeń oraz obserwacji, coraz częściej w pokoju nauczycielskim panują niezdrowa atmosfera i rywalizacja, brak lojalności, nieszczerłość i zazdrość. Nauczyciele obawiają się o utratę pracy, czują się niedowartościowani, lekceważeni, wciąż napięci i zestresowani, stąd wielu z nich dotyka poczucie osamotnienia, bezradności i zawodu – prowadzące do wypalenia. Należy więc stawiać na kreowanie liderów wsparcia i doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej, by dawali przykłady dobrych praktyk, zacieśniali więzi, budowali dialog i współpracę oraz wzajemne zrozumienie. Jednak niewiele jest badań na temat funkcjonowania liderów w środowisku szkoły jako „kreatorów stosunków społecznych” w miejscu pracy i rzeczników tzw. dobrej zmiany. Powinni oni doskonalić kompetencje komunikacyjne i zaradcze nauczycieli, tworzyć sprzyjające warunki szkoleniowe i rozpoznawać ich potrzeby, koordynować pracę zespołów samokształceniowych, współdziałać z ośrodkami doskonalenia, edukatorami, bibliotekami, dokonywać ewaluacji działań i rozwiązań w ramach WDN itp.¹⁵

Niezastąpioną rolę odgrywają w tym **dyrektor**, a także **pedagog i psycholog** (jeśli jest w szkole zatrudniony – w polskiej rzeczywistości to rzadkość z racji ciągłych oszczędności). Z powodu biurokracji, wypełniania i tworzenia zbędnych dokumentów dyrektor zwykle nie ma czasu, by oprócz kontrolowania, oceniania, zlecania zająć się organizowaniem pomocy i wsparcia swoich pracowników. Niewątpliwie jednak pełni on niezmiernie ważną w tworzeniu ogólnego klimatu szkoły i jej kultury organizacyjnej. Dyrektor jako lider wsparcia ma dbać o dobrą atmosferę pracy, aktywizację i integrację kadry, ma motywować nauczycieli do efektywnej pracy, współpracy i rozwoju oraz ukierunkowywać ich potencjał.

¹⁵ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne...*, s. 86.

Natomiast psycholog powinien oferować nauczycielowi pomoc związaną z uczeniem: zachowania się w nowych, trudnych, konflikto- wych sytuacjach, konstruktywnego radzenia sobie ze stresem i niepo- wodzeniami w pracy, lepszego rozumienia siebie i uczniów oraz orga- nizowania wsparcia. Ma on budować zaufanie i uświadamiać nauczy- cielom, że kryzysy i słabości są naturalną, ludzką sprawą, zachęcać do terapii i tworzenia grup samopomocy¹⁶.

Idealistyczne nastawienie do zawodu spowodowało, że wielu nauczy- cieli obawia się wejść do gabinetu pedagoga czy psychologa, aby nie posą- dzono ich, że sobie nie radzą! Nauczyciela uważa się za profesjonalistę, który musi zachowywać się nienagannie, stąd nie wypada, by był zestreso- wany, bezradny, wypalony i szukał wsparcia, pomocy. Niełatwo też o pomoc pedagoga szkolnego, którego często w szkołach brakuje lub pracuje on jedynie na cząstkę etatu, bo wiele placówek nie stać jest na taki „luksus”¹⁷. Pedagog ma organizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz wspierać działania wychowawczo-opiekuńcze nauczycieli¹⁸. Pełni funkcję m.in. doradcy metodycznego, mediatora w sporach i konfliktach, orga- nizatora szkoleń dla nauczycieli adekwatnie do potrzeb, we współpracy ze specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodkami doskonalenia zawodowego¹⁹. Jednakże nadmiar obowiązków utrudnia wsparcie, o którym mowa. Trzeba mieć nadzieję, że zatrudnianie w szko- łach pedagogów i psychologów stanie się normą, ponieważ służy budo- waniu sieci wsparcia w środowisku profesjonalnym nauczyciela²⁰.

¹⁶ B. Arslanowow, *Rola psychologa szkolnego w udzielaniu wsparcia nauczycielowi*, w: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, red. T. Rongińska, W.A. Gaida, U. Schaarsmidt, Zielona Góra-Potsdam 1998, s. 58.

¹⁷ Ostatnio czyni się starania, aby pedagog czy psycholog był zatrudniony w każdej szkole. „Na pewno we wrześniu 2019 roku w każdej szkole pojawi się pedagog lub psycholog. W tej chwili pedagogów i psychologów mamy w co drugiej szkole” – poinformowała minister edukacji narodowej, <https://www.prawo.pl/oswiata/men-od-2019-pedagog-lub-psycholog-w-kazdej-szkole,135388.html> [dostęp: 20 września 2019].

¹⁸ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r. poz. 1591).

¹⁹ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne...*, s. 83.

²⁰ Tamże.

Źródła wsparcia nauczycieli dopełniają **poradnie psychologiczno-pedagogiczne**, które organizują dla nich porady, konsultacje, warsztaty i **ośrodki doskonalenia zawodowego**. Ustalają one priorytety i potrzeby edukacyjne uczących, organizują różne formy współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli-praktyków, prowadzą działania na rzecz rozwoju zawodowego i doradztwo metodyczne. Wielu doradców metodycznych zyskało miano konsultantów prowadzących seminaria na temat problemów nauczycieli. Zachęcają ich do eksperymentowania, samokształcenia²¹, tworząc profesjonalne wsparcie z zewnątrz.

Jednakże wsparcie nauczyciela obejmować powinno nie tylko pomoc profesjonalistów, ale **przyjaciół i najbliższych członków rodziny**. Oni w szczególności wspierają uczuciowo i duchowo nauczycieli. Należy wobec tego rozwijać wsparcie emocjonalne i wartościujące, gdyż coraz częściej wśród nauczycieli mają miejsce różne spory i konflikty z byle powodu, niezdrowa rywalizacja o partykularne interesy (nadgodziny, awanse, nagrody, pochwały), która jest wrogiem dialogu i współpracy! Czy jednak w szkołach tak jest? Co dziś jest dla nauczycieli wypalające? Jak radzą sobie z trudnościami i jakie mają wsparcie? To pytania, które wymagały rozstrzygnięcia w drodze badań²², a ich wyniki zostaną opisane nieco dalej.

Badania polskiej prekursorki wypalenia pokazują, że nauczyciele najczęściej korzystają z naturalnego wsparcia społecznego, jakim są rodzina, przyjaciele i współpracownicy. Często też jako źródło wsparcia podawali oni dyrektora i pedagoga szkolnego. Nie wszyscy jednak mają możliwość korzystania w pracy z pomocy pedagoga, psychologa, terapeuty. Problem ten akcentowali również badani przeze mnie nauczyciele. Szeroka sieć wsparcia nie zapobiega jednak całkowicie wypaleniu zawodowemu. Rodzina i przyjaciele nie zapewniają uniknięcia lub zahamowania rozwoju wypalenia, głównie obniżonego poczucia sprawstwa, pesymizmu i depersonalizacji. Taką rolę odgrywają natomiast współpracownicy, dyrektor szkoły, a pośrednio rodzice i uczniowie. Dlatego ważne

²¹ Tamże, s. 89–92.

²² M. Kocór, *Wsparcie nauczycieli...*, s. 91–110; też, *Teacher as Giver...*, s. 60–68.

jest rozwijanie sieci wsparcia w środowisku profesjonalnym²³ i lokalnym kadry wychowującej dzieci i młodzież.

Szeroko na temat profesjonalnych grup wsparcia piszą A. Lorenc-Steinmec i A. Zaremba. Grupa wsparcia składa się równoprawnych uczestników spotykających się w celu wzajemnego zapewnienia pomocy i oparcia w radzeniu sobie z problemami, doskonalenia psychospołecznego funkcjonowania i zwiększania skuteczności własnych działań. Taka grupa powinna mieć lidera, gdyż członkowie bardzo angażują się emocjonalnie i bez fachowej pomocy ich emocje mogą mieć destruktywny wpływ na uczestników i przebieg spotkania. Grupy wsparcia powinny opierać się na określonych zasadach:

- dobrowolność uczestnictwa;
- poszerzenie realizowanych celów o uczenie się umiejętności dobrego kontaktu interpersonalnego oraz zdolności rozumienia siebie i innych ludzi;
- poszanowanie indywidualnych doświadczeń każdego z uczestników;
- partnerstwo – celem spotkania jest wspólne nabieranie przekonania, że „nie jestem sam”, bo inni też przeżywają podobne trudności i kryzysy, które są po to, aby je rozwiązywać;
- wypracowanie specyficznych dla danej grupy nauczycieli norm, zasad i celów.

Praca grupy wsparcia powinna polegać na budowaniu zaufania, kształtowaniu poczucia wspólnoty, wzajemnego zrozumienia i szacunku, poszukiwaniu rozwiązań. Podstawowymi funkcjami grupy wsparcia jest redukcja stresu i frustracji związanych z koniecznością rozwiązania trudnych problemów zawodowych. Nauczyciele mogą konsultować ze sobą tzw. trudne przypadki. Uzyskują w ten sposób możliwość szerszego spojrzenia na własne problemy, wymiany informacji i uczuć oraz doświadczeń – pozytywnych, jak i negatywnych.

Kolejną ważną funkcją grupy wsparcia jest możliwość odreagowania emocji w bezpieczny i konstruktywny sposób. Jest to niezwykle ważne, gdy pracuje się z ludźmi i dla ludzi, a praca nauczyciela do takich w szczególności

²³ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania...*, s. 163–165.

należy. Spotkania grupowe zapewniają poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, zainteresowanie ze strony współuczestników i prowadzących. Pomoc, jaką zapewniają grupy wsparcia, powinna być organizowana w każdej placówce, a uczestnictwo w nich należy traktować jako formę doskonalenia zawodowego nauczycieli²⁴.

J. Fengler pisze o różnych formach wsparcia, biorąc pod uwagę uczucia i doświadczenia odbiorcy. Zalicza do nich:

- wsparcie emocjonalne, któremu towarzyszą pozytywne emocje, jak: bliskość, zaufanie i odczucie zaangażowania w problemy, wysłuchanie i akceptacja własnej osoby, uczuć;
- wsparcie przy rozwiązywaniu problemu, które umożliwia artykułowanie własnych problemów, dawanie otuchy i wsparcia psychicznego, otrzymanie wskazówek i rad oraz informacji zwrotnej co do własnego zachowania i sposobu przeżywania problemów;
- wsparcie praktyczne i materialne – udzielanie pomocy finansowej lub rzeczowej, doświadczenie przyjaznej współobecności drugiej osoby podczas rozwiązywania trudnych spraw, zwolnienie z zadań i obciążeń, które są dla nauczyciela zbyt wyczerpujące;
- integracji społecznej, a więc bycie w ciągłej komunikacji z innymi, odczuwanie ich podobieństwa wyobrażeń o życiu i wartościach uzasadniających nauczycielskie decyzje;
- pewności związku, czyli zaufania do relacji międzyludzkich i podporządkowania się im²⁵.

M. Piotrowska, powołując się na wyniki badawcze, akcentuje, że nauczyciele najczęściej zwracają się o pomoc do rodziny i przyjaciół, rzadziej zaś do współpracowników i dyrektora. Nierzadko wynika to z faktu, iż zwierzanie się przełożonemu czy koledze z pracy postrzegane jest negatywnie i może uchodzić za słabość lub brak umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Ważnym problemem jest pomoc dla nauczycieli szykanowanych w pracy. Mobbing jest coraz częstszym

²⁴ A. Lorenc-Steinmec, A. Zaremba, *Zapobieg kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 2, s. 31–34.

²⁵ J. Fengler, *Pomaganie...*, s. 164.

zjawiskiem w systemie edukacji i doświadczający go nauczyciele zwracali się także o pomoc do najbliższych, którym ufają, że pomoc ich będzie skuteczna²⁶.

Jednak samo wsparcie ze strony najbliższych, zaufanych osób nie zapobiega depersonalizacji, nie usprawnia i nie uskutecznia funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Dlatego też rola profesjonalnych grup wsparcia jest niezbędna do powstrzymania obniżania się aktywności zawodowej nauczycieli, ich rosnącej niemocy w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, konstruktywnym odreagowywaniu negatywnych emocji. Do takich grup zaliczamy współpracowników, pedagoga, psychologa i dyrektora szkoły, którzy najlepiej rozumieją nurtujące nauczycieli problemy. Sami też powinni doradzać sobie nawzajem, wymieniać się doświadczeniami i uczuciami, a przede wszystkim wspierać w trudnych sytuacjach. M. Orłowska, powołując się na badania C. Maslach, uzasadnia konieczność wsparcia nie tylko emocjonalnego, ale i informacyjnego, głównie ze strony współpracowników i przełożonych. Symptomy wypalenia są bowiem zdecydowanie niższe u nauczycieli, którzy takie wsparcie otrzymują od koleżanek i kolegów, dzieląc się problemami i odczuciami zawodowymi²⁷.

Niepokojące są jednak tu dane z badań R. Bibik. Wynika z nich, że co piąty nauczyciel nie może liczyć na wsparcie dyrektora szkoły w podejmowaniu trudnych decyzji zawodowych i nie ma możliwości skonsultowania z nim ważnych kwestii, problemów wychowawczych²⁸.

Jednakże zarówno profilaktyka oraz udzielanie nauczycielom skutecznej pomocy i wsparcia są możliwe tylko na podstawie rzetelnej diagnozy w odniesieniu do korzystnych, jak i niekorzystnych doświadczeń. Na jej podstawie należy wzmacniać stany dobre, a eliminować trudne, kryzysowe zjawiska i sytuacje. Od stanu wsparcia nauczycieli zależy, czy poradzą sobie w trudnych sytuacjach, czy też pozostaną osamotnieni w swoich dążeniach. Dlatego kolejny podrozdział książki traktuje o wsparciu objętej badaniami kadry pedagogicznej.

²⁶ M. Piotrowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 53.

²⁷ M. Orłowska, *Nie wypal się zawodowo*, „Gazeta Szkolna”, 2001, nr 22, s. 16.

²⁸ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia...*

4.2. Wsparcie nauczycieli w świetle prowadzonych badań

W warunkach wciąż wzrastających wymogów i oczekiwań społecznych wobec szkoły, jej różnych trudności, kryzysu wychowania instytucjonalnego i autorytetów, wsparcie społeczne jest wartością szczególną dla nauczyciela. Możliwość uzyskania pomocy ze strony najbliższych członków rodziny, przyjaciół, współpracowników, przełożonych, a także profesjonalistów (pedagoga, psychologa, terapeuty, grup samopomocowych) jest warunkiem skutecznej pracy nauczyciela, budowania jego pozytywnych relacji z otoczeniem społecznym.

Niewątpliwie zapobieganie wypaleniu wydaje się korzystniejszym działaniem niż reakcja na powstały już problem – jego ograniczanie lub eliminowanie. Dlatego ważnym elementem profilaktyki jest wspomaganie nauczycieli w rozwoju oraz organizowanie dla nich wsparcia w sytuacjach trudnych, kiedy sobie nie radzą. Nauczyciele nie mogą pozostawać sami ze swoimi problemami ani czuć się osamotnieni w wysiłkach i dążeniach. Powinni mieć świadomość, że w razie trudności i kryzysu mogą liczyć na innych – nie tylko najbliższych członków rodziny, ale przede wszystkim na swoich kierowników i współpracowników. Bardzo ważna jest świadomość występowania w środowisku pracy i poza nim trwałych więzi społecznych, funkcjonowania profesjonalnych i nieprofesjonalnych grup wsparcia. Dzięki nim mogą nauczyciele uzyskać pomoc w radzeniu sobie z problemami napotykanymi w pracy wychowawczo-dydaktycznej, zanim rozwinie się syndrom wypalenia zawodowego.

Jakie są więc realne grupy wsparcia badanych nauczycieli? Do kogo w sytuacjach stresujących najczęściej zgłaszają się oni po pomoc? Pytania te stały się inspiracją podjęcia dalszych badań sondażowych, które ujawniłyby siły wykorzystywane do wychodzenia nauczycieli z kryzysu, walki ze stresem i przeciwdziałania wypaleniu. W kolejnych tabelach zawarłam opinie nauczycieli badanych w różnych latach na temat częstości zwierzania się ze swoich problemów, poczucia wsparcia bliskich, współpracowników oraz sięgania po nie w potrzebie. Interesowały mnie wypowiedzi związane z otwartością i zaufaniem do osób, które mogłyby być ich potencjalnym źródłem wsparcia. Jednak zamykanie się w sobie może być

czynnikiem sprawczym, jak i skutkiem bezradności nauczyciela w radzeniu sobie ze stresem, konsekwencją wyczerpania emocjonalnego i wskaźnikiem depersonalizacji. Zatem również od cech osobowości nauczycieli i ich otwartości na innych zależy stan wsparcia.

Tabela 10. Częstość zwierzania się innym ze swoich problemów

Częstość zwierzania się innym ze swoich problemów	Nauczyciele badani			
	w 2011–2013; N = 150		w 2015–2017; N = 110	
	N	%	N	%
bardzo często *	14	9,3	3	2,7
często	48	32,0	40	36,4
rzadko	59	39,3	41	37,3
bardzo rzadko	19	12,7	24	21,8
nigdy	9	6,0	2	1,8
brak odpowiedzi	1	0,7	-	-
Razem	150	100,0	110	100,0

* Wskaźniki zmiennej: codziennie, kilka razy w tygodniu, kilka razy w miesiącu, raz w miesiącu i rzadziej, nigdy

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Wyniki sondażu pozwoliły ustalić opinie badanych na temat źródeł wsparcia uświadamianego czy odczuwanego. Pytałam w nim o częstość zwierzania się ze swoich problemów i jak wynika z danych tabeli 10, opinie były w tej kwestii dość podzielone. Na częste otwieranie się przed innymi wskazywał średnio co trzeci uczący. Jednak ponad trzykrotnie większy odsetek uczących twierdził w latach 2011–2013, że bardzo często otwiera się przed innymi, aniżeli nauczyciele sondowani w późniejszym okresie. Natomiast większy odsetek badanych w ostatnich latach czyni to bardzo rzadko, a dwie osoby – nigdy, podczas gdy wcześniej takich osób było więcej.

Mało optymistyczny wydaje się też wynik dotyczący odpowiedzi „rzadko”. Większość kadry pedagogicznej badanej głównie w latach 2011–2013 to grupa zamykająca się w sobie i osamotniona, która rzadko zwierza się z problemów lub wcale ich nie wyraża najbliższemu, przyjacielom,

koleżankom i kolegom, współpracownikom itp. W związku z tym, gdy problemy zawodowe nawarstwiają się, wzrasta niemoc, poczucie bezradności, życie w stresie i postępuje proces depersonalizacji. Ogółem jednak większość badanych nauczycieli rzadko liczy na zrozumienie innych osób w sytuacjach, kiedy sobie nie radzą. Nie jest to optymistyczny wniosek, w kontekście trudnych realiów pracy nauczycieli oraz potrzeby zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Wśród respondentów są też osoby, które nigdy nie zwierają się nikomu. Warto podjąć analizę takich przypadków – stylów myślenia i działania w sytuacji doświadczanych trudności i stresu – jak też kontekstu społeczno-kulturowego.

Badani nauczyciele zostali też zapytani w autorskim kwestionariuszu ankiety, o którym pisałam w rozdziale II: czy w miejscu pracy są osoby, na które Pani/Pan może liczyć? Chodziło mi o świadomość nauczycieli ewentualnych źródeł wsparcia w szkole, czyli tzw. wsparcie odczuwane, uświadamiane lub inaczej o poczucie bezpieczeństwa wśród osób, które ich otaczają na co dzień i towarzyszącą im myśl, że zawsze mogą na nich liczyć. Rozkład odpowiedzi nauczycieli objętych badaniami w dwóch okresach przedstawia poniższa tabela.

Tabela 11. Odczuwanie przez badanych nauczycieli wsparcia w szkole

Świadomość w miejscu pracy osób, na które zawsze mogą liczyć	Nauczyciele badani			
	w 2011–2013; N = 150		w 2015–2017; N = 140	
	N	%	N	%
tak	120	80,0	111	87,3
nie	9	6,0	7	2,7
brak zdania	21	14,0	22	10,0
Razem	150	100,0	140	100,0

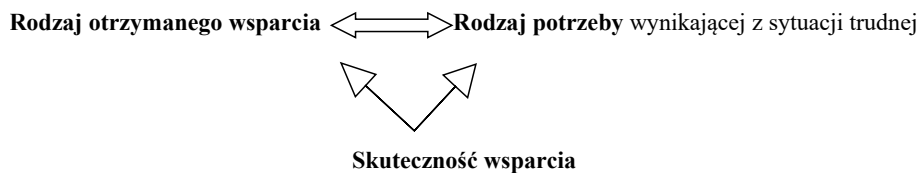
Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Analizując dane tabeli, można powiedzieć, że wynik badania jest przynajmniej zadowalający. Pragnę dodać, że to pytanie, jak też pytania, na które rozkład odpowiedzi zawierają tabele nr 12 i 13, postawiono nauczycielom po 2010 roku. Były one wynikiem dotychczasowych badań

oraz moich dalszych przemyśleń i inicjatyw. Chciałam zgłębić bowiem temat wsparcia uświadamianego, odczuwanego, oczekiwanego, oferowanego i otrzymywanego. Zgodnie z przedstawioną wcześniej teorią²⁹, skuteczność wsparcia zależy od cech – chęci i otwartości potrzebującego, jak też od empatii i dostrzegania merytorycznej potrzeby jego oferowania ze strony otaczających go osób. Przede wszystkim jednak skuteczność wsparcia zależy od dostosowania rodzaju wsparcia otrzymanego do rodzaju potrzeb wynikających z sytuacji trudnej nauczyciela³⁰. Relacje między wsparciem oczekiwanym a oferowanym i otrzymywanym wyraża wzór:

$$\text{Wsparcie, po które sami sięgają} + \text{Wsparcie, które jest im oferowane} = \text{Wsparcie otrzymane}$$

Z kolei skuteczność wsparcia wymaga dostosowania rodzaju potrzeb wynikających z sytuacji nauczyciela do rodzaju wsparcia, jakie on otrzymuje. Wsparcie oczekiwane powinno być zaś konsekwencją działań odśrodkowych (oczekiwania) i dośrodkowych (oferowania).



Rysunek 6. Skuteczność wsparcia

Źródło: opracowanie własne

Powracając do danych na temat uświadamianych przez nauczycieli możliwych czy ewentualnych źródeł wsparcia w miejscu pracy, można zauważyć, że gros badanych wyraziło pozytywną opinię w tej kwestii. Jednakże nieco większy odsetek osób z ostatniego okresu

²⁹ Zob. podrozdział 4.1. niniejszej publikacji.

³⁰ Por. S. Kawula, *Spirala życliwości...*

badan ma świadomość ewentualnych źródeł wsparcia, natomiast nauczyciele badani w poprzednich latach wyrażali nieco częściej wahliwość lub sprzeciw. Odsetek nauczycieli ambiwalentnych był nieco większy w poprzednim okresie badań. Oni też rzadziej uświadamiali sobie istnienie ewentualnych grup wsparcia. Może to być grupa doświadczająca wyczerpania emocjonalnego, zagrożona depersonalizacją lub już wypalona w wymiarze kontaktów interpersonalnych, o których będzie mowa w kolejnym punkcie. Warto zatem podjąć próbę oszacowania związku między wsparciem uświadamianym a wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją.

Niezmiernie istotnym problemem, jaki mnie interesował w prowadzonych badaniach, było oczekiwane i otrzymywane przez nauczycieli wsparcie z różnych źródeł. Jakie ono jest? Jak często występuje u uczących? Czyjego wsparcia nauczyciele oczekują najczęściej i czyje wsparcie otrzymują? Rozkład ich opinii z dwóch okresów badawczych prezentuje tabela 12.

Dane tabeli wydają się potwierdzeniem wcześniejszych informacji mówiących o tym, iż to rodzina i współpracownicy w głównej mierze wspierają nauczycieli w trudnościach i stresie. Z reguły od najbliższych członków rodziny badani otrzymują wsparcie emocjonalne, dające im poczucie miłości, bezpieczeństwa, troski, ciepła, bycia kimś ważnym, koledzy i koleżanki z pracy zaś oferują im wsparcie informacyjne i instrumentalne. Jako profesjonaliści w zawodzie mają wspólny język i nastawienie, potrafią sobie pomóc, doradzić, wesprzeć – tak można tłumaczyć źródła wsparcia oczekiwanego i otrzymywanego z perspektywy badanych.

Tabela 12. Częstość oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia z różnych źródeł (w %)

CZĘSTOŚĆ WSPARCIA			ŹRÓDŁA WSPARCIA				
			rodzina	przyjaciele, koledzy	przełożeni	specjaliści	inne osoby
oczekiwanego	2011–2013; N=150	3*	64,7	51,3	24,7	5,3	-
		2	24,0	35,3	58,7	50,0	5,8
		1	4,0	2,0	10,7	32,0	12,0
	2015–2017; N=140	3*	54,3	30,7	9,3	4,3	-
		2	26,4	37,9	59,3	37,9	9,3
		1	2,1	0,7	5,7	31,4	42,9
otrzymywanego	2011–2013; N=150	3*	68,7	64,7	36,0	20,0	-
		2	8,7	14,0	36,7	31,3	4,7
		1	0,7	-	5,3	22,7	11,3
	2015–2017; N=140	3*	64,3	54,3	31,4	5,7	-
		2	11,4	20,0	45,7	32,1	9,3
		1	-	-	5,7	32,9	31,4

* 3 oznacza często, 2 – rzadko, 1 – nigdy

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań prowadzonych w latach 2011–2013 i 2015–2017

Na częste oczekiwanie, jak i otrzymywanie wsparcia ze strony członków najbliższej rodziny wskazuje większość nauczycieli badanych w obydwu okresach. Brak też większego zróżnicowania w ich opiniach na temat częstości wsparcia oczekiwanego i otrzymywanego. Na przykład w pierwszym okresie badań 64,7% nauczycieli wskazało, że często oczekuje wsparcia najbliższych członków rodziny i podobnie, bo 68,7% osób twierdziło, że też często otrzymuje wsparcie rodziny. Zbliżony był odsetek nauczycieli deklarujących w latach 2015–2017 częste oczekiwanie i otrzymywanie wsparcia rodzinnego, choć wystąpiły 10% różnice między nimi. Ogółem jednak można uznać, że podobny odsetek uczących oczekuje, jak i otrzymuje wsparcie najbliższych w związku z różnymi obciążeniami pracą w szkole.

Ten optymistyczny wniosek, jaki płynie z analizy danych tabeli 12, oznacza, że nauczyciele potrzebujący wsparcia najbliższych to wsparcie raczej otrzymują. Jak jest natomiast z częstością pożądanego i otrzymywanego wsparcia koleżeńskiego, tzw. fachowego w zakresie nauczycielskiej profesji? Czy istnieją także zdrowe proporcje między wsparciem oczekiwanym i wsparciem otrzymywanym przez nauczycieli objętych badaniami?

Analizując zawarte w tabeli 12 dane z obydwu okresów, można zauważyć nieco większe zróżnicowanie niż w przypadku wsparcia rodzinnego. Częste wsparcie – oczekiwane i otrzymywane – ze strony przyjaciół oraz kolegów i koleżanek w pracy deklarował mniejszy odsetek badanych niż w przypadku rodziny, choć wciąż jest to więcej niż połowa z nich. Optymistyczne wydaje się, że wśród nauczycieli z lat 2015–2017 co trzeci często oczekiwał, a co drugi często otrzymywał wsparcie przyjaciół, koleżanek i kolegów „po fachu”. Podobnie było w odniesieniu do badań z lat wcześniejszych: nieco więcej nauczycieli otrzymało wsparcie koleżeńskie, niż je oczekiwało. Dane te wskazują na otwartość i wrażliwość środowiska nauczycieli na potrzebę wzajemnego zrozumienia, wsparcia i dobrze świadczą o klimacie ich współpracy. W obydwu okresach badań bowiem większy odsetek uczących wskazywał często otrzymywane niż oczekiwane wsparcie przyjaciół i współpracowników.

Pomimo że badana kadra pedagogiczna z reguły rzadko akcentowała wsparcie przełożonych w sytuacjach stresowych, zgromadzony jednak materiał dowodzi, że większy odsetek nauczycieli częściej otrzymuje, niż oczekuje wsparcia dyrektora, kierownika. I tak w latach 2011–2013 co czwarty nauczyciel oczekiwał, a częściej niż co trzeci otrzymywał wsparcie przełożonych. Z kolei w ostatnim okresie wystąpił trzykrotnie większy odsetek osób często otrzymujących wsparcie przełożonych niż tych, którzy często ich wsparcia oczekiwali.

Najmniejsza grupa uczących akcentowała wsparcie specjalistów takich jak pedagog, psycholog szkolny, terapeuta. Tu jednak proporcje częstości wsparcia oczekiwanego do wsparcia otrzymywanego były zbliżone. W latach 2011–2013 odsetek osób, które często otrzymały wsparcie specjalistów, był większy niemal pięciokrotnie w stosunku do

grupy nauczycieli go oczekujących. Są to optymistyczne wyniki świadczące o wrażliwości kadry zarządzającej na potrzeby i problemy pracowników, oferującej im wsparcie, nawet gdy nie proszą o nie. W późniejszych zaś latach badań odsetek nauczycieli często oczekujących i często otrzymujących tzw. wsparcie specjalistyczne oscylował wokół 5% i był niemal taki sam. Wskaźniki procentowe jednak są bardzo małe, zważywszy na potrzeby specjalistycznych usług w polskich szkołach, które odnoszą się nie tylko do uczniów, ale kadry wychowawczej wymagającej wsparcia profesjonalistów, kiedy stają przed różnymi trudnościami i stresem.

Jakie więc wsparcie dominuje wśród badanej kadry i na czym ono polega? O wsparciu emocjonalnym czy wartościującym nauczycieli ze strony najbliższych członków rodziny oraz wsparciu profesjonalnym – informacyjnym i instrumentalnym ze strony współpracowników, była już mowa. Warto jednak szukać odpowiedzi na pytanie, jaki rodzaj otrzymywanego przez nauczycieli wsparcia przeważa w badanych szkołach? Odpowiedź na to pytanie umożliwi tabela, która ujawnia materiał z ostatniego okresu badań, bo takie pytanie postawiono w ankiecie dopiero po pewnych moich doświadczeniach i przemyśleniach.

Badania przeprowadzone za pomocą autorskiej wersji kwestionariusza ankiety na temat problemów, stresu, wypalenia zawodowego i wsparcia nauczycieli dowodzą, że w sytuacjach trudnych, wywołujących stres nauczyciele otrzymują głównie wsparcie bliskich im osób z rodziny oraz koleżanek i kolegów z pracy. Sytuacje te są związane z trudnościami napotykanymi w realizacji nauczycielskich obowiązków i zadań lub z różnymi konfliktami, czy jest to konflikt wewnętrzny nauczyciela, praca z trudną młodzieżą, nieporozumienia z rodzicami czy też zły klimat i konflikty w pokoju nauczycielskim oraz niezdrowa rywalizacja.

Tabela 13. Rodzaje wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli

Rodzaj otrzymywanego wsparcia	Badani nauczyciele; N = 140	
	N	%
emocjonalne – uczuciowe, uwalniające od napięć nerwowych i negatywnych emocji	95	67,9
informacyjne – dzielenie się informacjami potrzebnymi do radzenia sobie ze stresem	111	79,3
materialne oraz finansowe	1	0,7
wartościujące podnoszące samoocenę, poczucie akceptacji	54	38,6
instrumentalne – udzielanie instrukcji postępowania, porad, świadczenie usług	14	10,0
duchowe, które wzmacnia odporność psychiczną, chroni przed uczuciem alienacji	36	25,7

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2015–2017

Dane uzyskane z badań informują, że rodzina i współpracownicy to najczęstsze grupy wsparcia badanej kadry pedagogicznej na przestrzeni wielu lat i rodzina oferuje nauczycielom głównie wsparcie uczuciowe, duchowe, wartościujące. Wsparcie tego rodzaju likwiduje napięcie nerwowe, poszerza horyzont postrzegania swoich negatywnych emocji i ich skutki dla zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego jednostki. Ich charakterystykę zawarłam w części opartej na analizie literatury zagadnienia. Z kolei koledzy i koleżanki jako ich współpracownicy, jak również przyjaciele często dają nauczycielom wsparcie informacyjne i instrumentalne (konkretne porady, wskazówki działania w pracy z uczniami, w kontaktach z rodzicami), ale też podnoszące ich samoocenę, dające poczucie akceptacji i bezpieczeństwa.

Rzadziej niż mogłoby się wydawać, nauczyciele akcentowali otrzymywane wsparcie instrumentalne, związane z instrukcjami i wytycznymi specjalistów takich jak pedagog, psycholog, terapeuta i inni. Wynik ten wydaje się wiarygodny i uzasadniony, ponieważ w szkołach ogólnodostępnych wciąż brakuje kadry specjalistycznej, głównie tej ukierunkowanej na pomoc nauczycielowi, który sobie nie radzi z trudnościami, doświadcza niepowodzeń, stresu. Nierzadko w osamotnieniu podejmuje różne inicjatywy i zadania, a z drugiej strony jest często obwiniany za niską jakość edukacji, żyjąc w stresie, który zagraża wypaleniu. Dlatego niezmiernie

istotne jest budowanie sieci wsparcia w szkole, jak i poza nią. Tak samo ważne jest zapobieganie wypaleniu zawodowemu poprzez spójne i długofalowe działania.

4.3. Zapobieganie wypaleniu zawodowemu w ujęciu różnych autorów

Przedstawione w poprzednich rozdziałach koncepcje teoretyczne, modele i definicje oraz dokonana diagnoza zasięgu, nasilenia i czynników wypalenia zawodowego nauczycieli, wymusza niejako poszukiwanie skutecznych sposobów przeciwdziałania zjawisku. Wypalony nauczyciel, zamiast być wsparciem, staje się zagrożeniem dla rozwoju uczniów. Warto więc odrębnie potraktować zagadnienie profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli, która powinna być realizowana równolegle w dwóch obszarach. Pierwszy obszar to profilaktyka ogólna związana ze wspomaganiem rozwoju każdego nauczyciela i tworzeniem warunków sprawnej, skutecznej i satysfakcjonującej realizacji jego roli zawodowej, własnych potrzeb i aspiracji. Drugi natomiast obszar profilaktyki jest nakierowany na wypalenie zawodowe i obejmuje: uświadamianie nauczycieli w tym zakresie, motywowanie i przygotowanie ich do autodiagnozy, pracy nad sobą, rozwijania zainteresowań, organizowania dobrego odpoczynku i relaksu, imprez, wycieczek, spotkań dyskusyjnych, tworzenie grup wsparcia, kształtowanie ważnych kompetencji osobistych i zawodowych, w tym w zakresie konstruktywnego radzenia sobie ze stresem, budowania dobrych relacji z pracą, troski o jej dobry klimat, podejmowania współpracy z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, kierowania klasą itp. Profilaktyka wypalenia zawodowego nauczycieli obejmuje więc działania bezpośrednie i pośrednie, indywidualne i zbiorowe, pedagogiczne i społeczne. W odniesieniu do analizowanego zagadnienia jest spójnym i długofalowym działaniem wieloaspektowym, wielopodmiotowym.

Obejmuje zatem nie tylko okres pracy zawodowej, ale przygotowania do zawodu, aby kandydaci na nauczycieli byli uwrażliwieni na zagadnienie stresu, konstruktywnego radzenia sobie z nim w pracy

realistycznie nastawieni do swoich ról i zadań. Profilaktyka wypalenia powinna być zatem nakierowana na refleksyjne i odpowiedzialne studio-
wanie do stawania się efektywnym, kreatywnym i usatysfakcjonowanym
nauczycielem – „refleksyjnym praktykiem”.

Powszechnie wiadomo, że na rozwój wypalenia ma wpływ ustawiczny stres zawodowy i bezradność nauczyciela wobec problemów codzienności. Dlatego profilaktyka stresu jest ujmowana jako „oddziaływanie mające na celu »uniknięcie«, redukcję stresu i optymalizację procesu radzenia sobie z nim dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i posiadaniu specyficznych umiejętności (samopoznania, zaradczych i interwencyjnych)”³¹. Przyjmuje się, że stres jest nieunikniony i powszechny w pracy wychowawczo-dydaktycznej, dlatego tak rozumiana profilaktyka ma pełnić wobec nauczycieli funkcję wspomagającą i wspierać ich poprzez rozwój: wiedzy, umiejętności i postaw, kompetencji zawodowych i społecznych.

Profilaktyka wypalenia zawodowego powinna odbywać się na trzech poziomach, jako:

- **Pierwszorzędowa** – skierowana do wszystkich nauczycieli normalnie funkcjonujących poprzez wspomaganie ich w rozwoju, pozytywną selekcję do zawodu, funkcjonalny system kształcenia, doskonalenia i doskonalenia zawodowego, odpowiedni system motywacyjny dla aktywistów, promotorów zmian, funkcjonowanie grup wsparcia.
- **Drugorzędowa** – jest adresowana dla grup szczególnego ryzyka, narażonych na ciągły stres, konflikty interpersonalne, trudne zachowania uczniów. Będą to: nauczyciele młodzi, którzy dopiero wkraczają w zawód i uczą się ról, wymagający pomocy, profesjonalnej opieki i wsparcia, a także nauczyciele starsi, zagrożeni rutyną. Ryzykiem wypalenia zawodowego są też bardziej zagrożeni nauczyciele uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, w tym z niepełnosprawnością.
- **Trzeciorzędowa** – polega na ograniczaniu czynników ryzyka i ich szerokich konsekwencji, a więc uruchamianiu działań

³¹ M. Narecki, *Profilaktyka stresu, nowoczesne doradztwo zawodowe i inne czynniki chroniące przed syndromem wypalenia*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb...*, s. 557.

interwencyjnych i terapeutycznych skierowanych do nauczycieli już wypalonych i zagrożonych wypaleniem, aby zjawisko nie nasilało się i nie przybierało coraz szerszego zasięgu. Wymagana jest wówczas pomoc specjalistów: lekarza, psychiatry, psychoterapeuty czy też grup samopomocowych³².

Trudno jednak ten ostatni obszar zaliczyć do profilaktyki, obejmuje już bowiem reakcje na powstały i rozwijający się problem z ukierunkowaniem na jego determinanty. Istotna jest profilaktyka ogólna jako troska i wspomaganie rozwoju każdego nauczyciela i profilaktyka ukierunkowana na grupę tzw. ryzyka, by nie dopuścić do wystąpienia sytuacji zagrażających.

Najbardziej bezpieczna i korzystna wydaje się profilaktyka skierowana do wszystkich nauczycieli – z krótszym i dłuższym stażem pracy, różnych typów szkół miejskich i wiejskich, uczących różnych przedmiotów itp. Polega ona na wspomaganiu nauczycieli w codziennej pracy oraz w rozwoju zawodowym i moralnym, na stwarzaniu warunków umożliwiających realizację potrzeb niższego i wyższego rzędu, by zapobiegać bezradności i wyczerpaniu sił.

Jednakże udzielanie pomocy i zapobieganie wypaleniu odbywa się często równolegle:

- A W wymiarze indywidualnym poprzez odwoływanie się do osobistych reakcji nauczycieli na czynniki stresujące. Są to strategie służące samopoznaniu jak: samoobserwacja, samoocena, uczenie się kontroli nad stresem poprzez gromadzenie wiedzy na ten temat lub strategie służące redukowaniu skutków stresu: zdrowy i harmonijny tryb życia, techniki poznawczo-behawioralne zmieniające błędne przekonania, techniki relaksacyjne;
- B W wymiarze jednostka/instytucja zwiększa odporność nauczycieli na stres i obejmuje:
 - wzrost wiedzy nauczycieli o samych sobie i swojej profesji,
 - udoskonalenie strategii radzenia sobie ze stresem w pracy,

³² Piszą o nich m.in.: H. Sęk, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, w: *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 2000; B. Dudek, M. Waszkowska, W. Hanke, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź 1999; J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążen...*

- uzyskanie emocjonalnego i instrumentalnego wsparcia w pracy ze strony różnych grup,
 - konsultacje z doświadczonymi osobami i specjalistami możliwości rozwoju i kariery,
 - terapię obejmującą: psychoterapię, interwencję kryzysową, systemowe rozwiązywanie problemów przy współpracy z różnymi instytucjami, wiedzę o programach zaradczych,
 - rehabilitację nauczycieli już dotkniętych wypaleniem jako działanie długofalowe;
- C Na zasadzie interwencji w obszarze instytucji, które koncentrują się na podniesieniu jakości pracy nauczycieli i obniżeniu jej kosztów. Interwencja jest już reakcją na problem, pomocą usytuowaną poza profilaktyką. Wymienia się tu takie działania jak:
- regularne, obowiązkowe badania dotyczące zjawiska wypalenia,
 - eliminowanie oddziaływania stresorów poprzez ulepszanie środowiska pracy, poprawę komunikacji społecznej, konstruktywne rozwiązywanie problemów, dni wolne od pracy,
 - podnoszenie kwalifikacji oraz kompetencji zawodowych i społecznych nauczycieli,
 - reorganizacja oświaty, odbiurokratyzowanie nauczyciela i szkoły,
 - zorganizowanie szerokich działań służb medycyny pracy i profesjonalnego poradnictwa, a także programów pomocowych dla nauczycieli, napotykaających bariery,
 - wprowadzenie warsztatów dla nauczycieli z zakresu wypalenia i stresu zawodowego³³.

Jednak, aby podjąć konkretne działania, reaktywne (interwencyjne) czy też bardziej długofalowe i perspektywiczne, konieczna jest skrupulatna diagnoza obejmująca czynniki ryzyka oraz specyfikę stresorów oddziałujących na nauczycieli. Profilaktyka stresu obejmuje podnoszenie świadomości nauczycieli na temat czynników ryzyka oraz wzbogacanie indywidualnych możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

³³ M. Anczewska, J. Roszczyńska, *Jak uniknąć objawów wypalenia w pracy z chorymi*, Warszawa 2004, s. 28.

Odbywa się ono dzięki warsztatom radzenia sobie ze stresem z elementami relaksacji, technik poznawczych, treningu zarządzania czasem, treningu asertywności itp.³⁴

Podobnie ujmuje sposoby walki ze stresem P. Plichta, powołując się m.in. na R.J. Burke. W profilaktyce wyróżnia działania na poziomie jednostkowym i organizacyjnym, instytucjonalnym³⁵. Indywidualne strategie radzenia sobie ze stresem możemy podzielić na:

- sposoby nakierowane na warunki psychologiczne jak: przejęcie kontroli nad własnym życiem, bardziej realne spojrzenie nauczycieli na siebie i swoje możliwości;
- sposoby nakierowane na fizyczne czynniki funkcjonowania zawodowego nauczycieli, a więc odpowiednia dieta, sen, aktywność ruchowa i wypoczynek itp.;
- sposoby skierowane na zmianę zachowania nauczycieli za pomocą m.in. metod relaksacyjnych, wykorzystania dni wolnych i wakacji, rozwijania kontaktów towarzyskich;
- sposoby związane ze zmianą środowiska pracy, pozycji zawodowej i społecznej³⁶.

Chcąc bliżej rozpatrzyć problem profilaktyki wypalenia zawodowego, warto szukać odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciele powinni radzić sobie ze stresem, aby nie dopuścić do wypalenia. Do indywidualnych sposobów radzenia sobie ze stresem zalicza się:

- ustalenie realistycznych celów, które są możliwe do osiągnięcia w obecnych warunkach;
- realizację tych samych zadań w inny sposób, aby unikać rutyny w pracy;
- robienie przerw w pracy (co nie jest łatwe dla nauczyciela), prawidłowe wykorzystanie przerw śródlekcyjnych na odpoczynek i regenerację sił, a nie dopełnianie obowiązków;
- traktowanie spraw zawodowych mniej osobiście i emocjonalnie, a bardziej racjonalnie;

³⁴ Tamże, s. 30.

³⁵ R.J. Burke, *Organizational-Level Interventions to Reduce Occupational Stressors*, „Work & Stress”, 7, 1993, s. 77–87, za: P. Plichta, *Stres zawodowy...*, s. 6–7.

³⁶ J. Pyżalski, P. Plichta, *Kwestionariusz obciążeń...*, s. 61–62.

- podkreślanie pozytywnych cech pracy wychowawczo-dydaktycznej, dostrzeganie i eksponowanie jej atutów, a nie tylko wad i niedociągnięć, które frustrują nauczycieli;
- ciągle poznawanie siebie, zdrowa i konstruktywna samokrytyka będąca podstawą rozwoju;
- stosowanie aktywnego odpoczynku i relaksu, zmierzające do harmonijnego funkcjonowania;
- świadome działania zmierzające do dekompresji (obniżenia napięcia emocjonalnego)³⁷.

M. Sofulak i I. Pohorecka na pytanie, jak nauczyciele mogą obniżyć swój poziom stresu, podają wiele rad i wskazówek odnoszących się do postrzegania siebie i swoich zadań zawodowych. Akcentują konieczność: dokonywania własnych wyborów, zawierzenia swoim możliwościom, poszukiwania sił zamiast skupienia się na deficytach i trudnościach, uświadamiania sobie, na co tak naprawdę ma wpływ nauczyciel (a na co nie ma), pozytywnego myślenia o sobie i innych, doceniania i satysfakcji z własnych osiągnięć, dokonywania zmian, sięgania po pomoc innych i udzielania samemu wsparcia osobom potrzebującym³⁸.

Badacze zgodnie twierdzą, że zjawisko wypalenia zawodowego nie jest nieuniknione i można zapobiegać jego rozwojowi. Nauczyciele radzą sobie ze stresem, dystansując się wobec osób, z którymi pracują. Technika ta nosi nazwę „emocjonalnego dystansowania się”. Jeśli jednak takie zachowania są trwałe, to mogą oznaczać jeden z wymiarów wypalenia tj. depersonalizację. Podobna, dość ograniczona, jest „technika intelektualizacji”, która polega na uświadamianiu sobie problemu w bardziej intelektualnym, nie tylko emocjonalnym aspekcie. Może ona jednak na krótki czas chronić nauczycieli przed wyczerpaniem emocjonalnym.

Kolejnym sposobem wykorzystywanym przez nauczycieli jest „technika izolowania sytuacji”, gdy zachodzą wyraźne różnice między pracą a życiem osobistym. Inna, dość powszechna technika zapobiegania wypaleniu dotyczy redukcji pobudzenia emocjonalnego poprzez

³⁷ V. Tomal, *Wypalenie zawodowe...*, s. 23–24.

³⁸ M. Sofulak, I. Pohorecka, *Stres pod kontrolą*, s. 23–27.

minimalizowanie fizycznego zaangażowania się w wywołującą stres interakcję z innymi ludźmi i zwiększanie dystansu między nimi. Optymizm życiowy oraz tworzenie sytuacji żartobliwych powodujących śmiech to także techniki pozwalające na redukcję napięcia i lęku. Humor pomaga uczynić daną sytuację mniej stresującą. Pomaga też jeszcze raz wszystko przemyśleć od nowa, zastanowić się nad własnym zachowaniem itp.³⁹

Jednakże nie można w profilaktyce wypalenia ograniczać się tylko do redukcji i radzenia sobie ze stresem. A. Lorenc-Steinmec i A. Zaremba powołują się na badania, z których wynika, że profilaktyka wypalenia zawodowego jest najbardziej efektywna, gdy obejmuje działania z trzech kategorii: wiedzy, autorefleksji i wsparcia społecznego⁴⁰.

Zgodnie z wielowymiarowym modelem wypalenia zawodowego zaproponowanym przez C. Maslach, zapobieganie powinno obejmować różnorodne psychologiczne reakcje na pracę oraz interwencje w celu zredukowania wypalenia w kategoriach specyficznego dlań komponentu, jakim jest **wyczerpanie emocjonalne**. Jeśli weźmiemy pod uwagę jego redukcję, to zapobieganie skłonnościom do **depersonalizacji** i podniesienie **poczucia dokonań osobistych** nauczycieli wydaje się skuteczniejsze niż ogólna redukcja stresu zawodowego⁴¹.

M. Narecki wymienia trzy poziomy oddziaływań profilaktycznych, różniących się ze względu na specyfikę środowiska i zapotrzebowania konkretnej osoby. Poziomy te obejmują:

- promocję zdrowia i zapobieganie pojawieniu się problemów wynikających z trybu pracy i życia, z akcentem na doradztwo zawodowe dla osób chcących pracować jako nauczyciele;
- ujawnianie pierwszych objawów zaburzeń oraz pomoc w rozumieniu istoty problemu i wycofanie się z dysfunkcji (uczenie jednostki radzenia sobie ze stresem w pracy i życiu);
- interwencję, przeciwdziałanie nawrotom zaburzeń i powrót do zdrowego trybu życia poprzez działania skierowane na objawy i skutki

³⁹ V. Tomal, *Wypalenie zawodowe...*, s. 23.

⁴⁰ A. Lorenc-Steinmec, A. Zaremba, *Zapobiec kryzysowi...*, s. 30.

⁴¹ C. Maslach, *Wypalenie w perspektywie...*, s. 27.

wypalenia zawodowego nauczycieli⁴². Jednak, jak wcześniej podkreślałam, interwencja to nie zapobieganie, ale wkraczanie w proces, który nastąpił, gdy nauczyciele przejawiają jego symptomy i odczuwają dotkliwość.

Badania przeprowadzone przez H. Sęk wykazały, że twórcze ustosunkowanie się do przeciwności w pracy nauczyciela może przeciwdziałać wypaleniu. Radzenie sobie w rozwiązywaniu problemów w pracy, np. poprzez zmiany i innowacje ma istotne znaczenie dla powstrzymania wypalenia. Szczególnie przeciwdziała ono obniżeniu zaangażowania zawodowego, ale zapobiega także rozwojowi depersonalizacji. Nie chroni jednak – jak pisze autorka – przed kluczowym mechanizmem wypalenia, jakim jest wyczerpanie emocjonalne⁴³.

Środkiem przeciwdziałającym wypaleniu jest rozwijanie kompetencji zaradczych. Poczucie kompetencji i skuteczności działań można osiągnąć poprzez kształcenie i rozwijanie u nauczycieli umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, komunikowania się, pracy z grupą. Wzrost kompetencji uczących zapobiega depersonalizacji uczniów oraz obniżeniu satysfakcji zawodowej, choć nie likwiduje poczucia wyczerpania psychofizycznego i emocjonalnego. Te objawy można jednak łagodzić i likwidować poprzez pracę nad odnową psychofizyczną, wypoczynek, hobby i rozwijanie zainteresowań niezwiązanych z pracą⁴⁴.

W profilaktyce wypalenia niezmiernie ważna jest także higiena psychiczna. Polega ona na skupieniu uwagi na codziennych wydarzeniach i porządkowaniu dnia codziennego, gdyż napotykanne problemy zakłócają radość życia, kontakty z innymi, obniżają motywację do pracy⁴⁵. Dlatego istotna jest troska o zdrowie psychiczne poprzez analizowanie przyczyn niepowodzeń i stresu, których doświadcza nauczyciel na co dzień i krytyczna nad nimi refleksja. Konieczne jest ponadto oddzielenie życia osobistego i rodzinnego nauczycieli od pracy zawodowej i związa-

⁴² M. Narecki, *Profilaktyka stresu...*, s. 557–558.

⁴³ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania...*, s. 163.

⁴⁴ Tamże, s. 166.

⁴⁵ J. Fengler, *Pomaganie...*, s. 148.

nych z nią problemów. Jest ono możliwe poprzez rozwijanie pasji poza pracą. Nauczyciele powinni znajdować czas na spotkania ze znajomymi, pielęgnowanie uczuć rodzinnych i przyjacielskich, dbanie o wygląd, styl ubierania się, estetykę mieszkania, kontakt z naturą, pasjonowanie się teatrem, muzyką, filmem, ale też sportem, turystyką itp. Po dniu pracy warto koncentrować się na czymś przyjemnym jak: drzemka, ruch, kąpiel, czytanie książek, słuchanie muzyki, rysowanie, malowanie, pielęgnowanie roślin. Istotne wskazówki na temat budowania równowagi życiowej i higieny psychicznej nauczycieli, która zależy od stylu życia, nastawienia do siebie i świata, zawarły E. Czerniewska i J. Soboń: „Nauczycielu, szanuj siebie! Akceptuj zmiany, ale nie rezygnuj z własnych wartości! Co najmniej raz w miesiącu odwiedź miejsce, w którym nigdy nie byłeś! Oceniaj swoje osiągnięcia od poziomu wyjścia! Bądź czasami sam!”⁴⁶.

Do listy tej można dodać jeszcze wiele innych rad i wskazówek, np.: „Nauczycielu, pielęgnuj swoje uczucia względem siebie i innych. Znajdź zawsze czas na rozmowę z bliskimi, ale miej także momenty dla siebie na odzyskanie sił, spokoju i harmonii wewnętrznej. Nikt nie jest idealny, również i Ty jako nauczyciel. Weź sobie na zawsze do serca słowa, że problemy są po to, aby je rozwiązywać. Szukaj szczęścia najpierw w sobie, a potem w innych, a jeśli ci się to nie udaje, sięgnij po pomoc specjalisty. Ucz się kierować własnymi uczuciami, analizuj ich pochodzenie i to, czy są one adekwatne do wagi problemu, który je wywołał. Aby być aktywnym i efektywnym, musisz dbać nie tylko o uczniów, ale o siebie, o swoje zdrowie fizyczne, psychiczne oraz pogodne nastawienie do życia i innych”.

Istotną rolę w przeciwstawianiu się wyczerpaniu emocjonalnemu odgrywa typ kontroli zwany „doznawaniem”, który polega na pozytywnej ocenie zjawisk i dokonywaniu zmian w sobie przyjmując, że refleksyjny nauczyciel powinien zaakceptować naturalne utrudnienia i ograniczenia ich profesji, na które nie ma wpływu oraz mieć świadomość konieczności

⁴⁶ E. Czerniewska, J. Soboń, *Są nawet szczęśliwi nauczyciele...*, „Psychologia w Szkole”, 2005, nr 4, s. 87–91.

ciągłego doskonalenia się i rozwoju. W takim podejściu kryje się zagadka pozytywnej roli, jaką przypisuje się innowacjom pedagogicznym w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu.

H. Sęk wskazuje również na cechę, jaką jest poczucie pasji w wykonywanej profesji. Nauczyciele pasjonaci czerpią wiele radości z przekazywania wiedzy i odkrywania razem z uczniami jej nowych pokładów. Osoby, które lubią pracować z dziećmi i młodzieżą, odznaczają się entuzjastycznym podejściem i empatią, „wieczną świeżością” i elastycznością. Pasja i tzw. miłość dusz jest więc czynnikiem uodparniającym na wypalenie, jeśli działania ukierunkowane na dobro i interes ucznia wynikają z autentycznych potrzeb, aspiracji i wartości nauczycieli, ich twórczych pomysłów na realizację własnych celów i dążeń⁴⁷. Sama jednak motywacja i zapał do pracy nie wystarczą, gdy nie ma dobrej atmosfery i warunków.

Tak więc nauczyciele mogą zapobiegać rozwojowi wypalenia zawodowego dzięki dysponowaniu szeroką wiedzą na jego temat, umiejętnemu rozpoznawaniu przyczyn i pierwszych objawów oraz gotowości do zmiany nierealnych zamierzeń i wymagań. Każdy powinien zachować równowagę między realistycznymi oczekiwaniami a usprawiedliwianiem niepowodzeń. Ważna jest także umiejętność kontroli wewnętrznej, która zwiększa autonomię i twórczy krytycyzm nauczyciela. Dzięki temu czuje się on bardziej sprawczy i podejmuje nowe rozwiązania bez zniechęcania się drobnymi potknięciami. Jego działania wynikają z własnych obserwacji i przekonań. Nauczyciel poprzez pozytywne doświadczenia zwiększa poczucie sprawstwa i panowania nad sytuacją oraz potrafi konstruktywnie radzić sobie ze stresem⁴⁸.

W gestii samych nauczycieli leżą zatem działania zmniejszające poziom czynników ryzyka i wzmacniające ich potencjał. Chodzi o realne spojrzenie nauczycieli zarówno na oczekiwania wobec zawodu, jak i zakres odpowiedzialności, asertywność, umiejętność zarządzania czasem, rozwijanie kompetencji, które sprawia im radość, dbałość o regenerację sił i harmonijny odpoczynek, dobre kontakty towarzyskie i rodzinne, a w sytuacjach

⁴⁷ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania...*, s. 163–165.

⁴⁸ I. Dzierżowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 5.

trudnych korzystanie z grup wsparcia i pomocy specjalistów – psychologa, terapeuty, uczestnictwo w warsztatach poświęconych problematyce nauczycielskiego stresu i wypalenia zawodowego⁴⁹.

Wypalenie zawodowe nie dotyka jednak wszystkich nauczycieli pracujących w trudnych realiach oświatowych. Niektórzy nawet przy odczuwanym stresie nie obniżają swoich wymagań i oczekiwań. M. Seligman określa to *machiną* porażek i sukcesów. Przestrzega, aby nauczyciele nie postrzegali niepowodzeń zawodowych w kategorii tragedii, lecz jako konkretne przypadki i doświadczenia mające ograniczony zasięg i czas trwania. Autor zwraca uwagę na korzyści optymistycznego tłumaczenia własnych dokonań. Podkreśla też potrzebę poczucia odpowiedzialności, aby nie przerzucać swojej winy na inne czynniki. Ważna jest świadomość, że porażka nie jest czymś trwałym i krytyczna nad nią refleksja ubogaca wewnętrznie, wzmacnia życiowo nauczyciela, aby w przyszłości mógł jej uniknąć⁵⁰.

Także I. Dzierzgowska zwraca uwagę na znaczenie poczucia skuteczności i entuzjazmu w profilaktyce ustawicznego stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli⁵¹. Entuzjazm to praca z radością, która pomaga pokonać stres, osiągać dobre rezultaty, cieszyć się z drobnych sukcesów, a tym samym podnosić swój prestiż społeczny i autorytet. Kim jednak jest nauczyciel entuzjasta? Jakie cechy można mu przypisać? Entuzjasta wykonuje pracę z przekonaniem, zapałem, satysfakcją i pasją. Czuje się spełniony i wystarczy „iskierka, aby płonąć” pomysłami, chęcią dalszych poszukiwań, a sukces ucznia jest jego sukcesem. Można powiedzieć, że entuzjasta z radością wstaje rano, myśląc o nowym dniu pracy – z nową siłą, energią i pomysłami na ulepszenie swojej pracy i motywację uczniów. Aby nauczyciel mógł pracować z entuzjazmem, powinien dbać o higienę psychiczną i realne spojrzenie na swoją rolę zawodową, pielęgnowanie innych obszarów życia, głównie rodzinnego. Stres jest niemal wpisany w nauczycielską profesję. Jednak, aby nie był on chro-

⁴⁹ Szerzej kwestie te opisuje W. Szlagura, *Kryzys wypalenia*, s. 58–60.

⁵⁰ I. Dzierzgowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 6–7.

⁵¹ I. Dzierzgowska, *Pracować z entuzjazmem*.

niczny, każdy uczący powinien wzmacniać swoje kompetencje w zakresie planowania i organizowania pracy oraz rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych w szkole⁵².

Działaniom profilaktycznym skierowanym na jednostkę i jej aktywność zarzuca się, że pomija środowisko pracy i rolę przełożonych, którzy powinni dbać o dobre warunki pracy i rozwoju nauczycieli. Proponuje się więc w ramach profilaktyki instytucjonalnej:

- zmianę cech szkoły jako organizacji uczącej się – jej struktury i procesów poprzez m.in. doksztalcanie, doskonalenie i treningi głównych podmiotów, tworzenie grup wsparcia itp.;
- zmianę charakterystyki ról nauczycieli na bardziej konkretne i spójne, aby nie wchodziły w konflikty z innymi rolami, nie było ich prze-sytu i opierały się na autonomii twórczej;
- zmianę właściwości zadań nauczycieli wynikającą z ich indywidualnych preferencji i zdolności⁵³. Zadania te powinny być adekwatne do potrzeb uczniów i środowiska. Bardzo ważne jest, aby wynikały z misji szkoły i ról, z którymi nauczyciele się identyfikują.

Ważną rolę w zapobieganiu wypalenia zawodowego u nauczycieli odgrywa wobec tego dyrektor szkoły. Jest on odpowiedzialny za demokratyczne stosunki w szkole i autonomię jej podmiotów. Im bardziej demokratyczne zasady, tym większe jest poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli. Dyrektor powinien zadbać o relacje w grupie i kulturę organizacyjną, czyli zbiór zwyczajów, tradycji, pisanych i niepisanych reguł funkcjonowania w placówce⁵⁴.

Konieczne są ciągła troska oraz poprawa materialnych i technicznych warunków szkoły – zmniejszenie liczebności klas, wzbogacanie środków dydaktycznych, organizowanie wsparcia dla nauczycieli,

⁵² Wiele uwag i rad dla nauczycieli zawarto m.in. w: M. Krawczonek, *Stres w życiu...*, s. 38–39; M. Sofulak, I. Pohorecka, *Stres pod kontrolą*, s. 21–28; E. Sokołowska, *Jak nie wypalić się zawodowo?*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 3, s. 13–24.

⁵³ P. Plichta, *Stres zawodowy...*, s. 6–7.

⁵⁴ Szerzej: M. Kocór, *Style myślenia nauczycieli o edukacji wyznacznikiem kultury organizacyjnej szkoły*, w: *Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych*, red. E. Augustyniak, Kraków 2009, s. 89–98.

dbałość o dobry klimat itp. Nie wszystko jednak zależy od dyrektora, choć jego postawa w dużej mierze wyznacza właściwą atmosferę, warunki rozwoju zawodowego, docenienie i uznanie dla nauczycieli, konstruktywne rozwiązywanie problemów w pokoju nauczycielskim, sprawiedliwą ocenę i uczciwe, motywujące rozdzielanie premii i nagród dla nauczycieli aktywnych i kreatywnych, którzy powinni swoim optymizmem „zarażać” innych⁵⁵.

Czy jednak w szkole ogólnodostępnej tak jest? Na ile dyrektor szkoły odgrywa rolę wspomagającą i wspierającą nauczycieli? Niestety, różne badania i doświadczenia pokazują, że praktyka różni się od powinności, założeń, oczekiwań, a warunki pracy szkół i społeczne wsparcie nauczycieli są często ograniczone. W trakcie prowadzonych przeze mnie badań nauczyciele dość często afirmowali warunki społeczne i wzajemną komunikację w szkole. Jednak była też grupa nauczycieli, którzy wprost twierdzili, że nie mają dobrych relacji z dyrektorem. Niektórzy wskazywali istnienie napięć i konfliktów, niesprawiedliwe traktowanie czy pozorantwo. Potwierdzają to badania innych autorów, z których wynika, że dyrektorzy w ramach profilaktyki wypalenia podają, że przeprowadzili szkolenie na ten temat! Samo uświadamianie kadry jednak nie wystarczy i warto postawić na rozwijanie kompetencji zaradczych, zachęcać do udziału w różnych formach doskonalenia, dzięki którym nauczyciele zdobędą umiejętności komunikacyjne, radzenia sobie z agresją w szkole i integrowania uczniów, diagnozowania potrzeb, rozwiązywania konfliktów, kierowania grupą, wdrażania innowacji.

Dyrektorzy szkół mogą też zapobiegać wypaleniu, zachęcając nauczycieli do udziału w wycieczkach, wyjazdach integracyjnych, do współpracy grupowej. Powinni w sposób jasny i konkretny formułować zadania oraz darzyć nauczycieli szacunkiem, zaufaniem i uznaniem. Większość nauczycieli wskazała te atuty dyrektora jako zabezpieczające ich wypaleniem⁵⁶.

Zdarza się jednak, że pomoc koleżeńska oraz wsparcie przełożonych nie rozwiązują problemu. Niezbędna jest wtedy interwencja i terapia

⁵⁵ I. Dzierzgowska, *Wypalenie zawodowe...*, s. 5–6.

⁵⁶ R. Bibik, *Uwarunkowania wypalenia...*, s. 18.

nauczycieli z udziałem specjalistów: lekarza, psychologa, psychiatry, terapeuty. Pomoc psychologa może okazać się uzdrawiająca, gdyż pomoże on odreagować napięcie związane ze stresem w pracy, pogłębi wiedzę danego nauczyciela na temat problemów, które go frustrują, wskaże drogi konstruktywnego radzenia sobie ze stresem i zapobiegania wypaleniu. Z doświadczeń psychologów wynika, że przy pierwszych spotkaniach nauczyciele nie chcą nabywać nowych kompetencji i analizować nurtujących ich problemów, ale potrzebują odreagować stres⁵⁷ i opowiedzieć o swych frustracjach i kłopotach. Konieczne jest więc umożliwienie nauczycielom wyrażenia własnych przeżyć i doświadczeń, aby stały się argumentem oraz motywacją otwarcia się na nową wiedzę i umiejętności ukierunkowane na tzw. dobrą zmianę.

Ogółem można powiedzieć, że skutecznym sposobem profilaktyki wypalenia jest **wykorzystanie zarówno strategii pozytywnych, jak i negatywnych**. Strategie negatywne polegają na obniżeniu czynników ryzyka wypalenia, czyli zmniejszeniu nasilenia i czasu trwania stresu poprzez ingerencje w czynniki zewnętrzne. Nie chodzi tutaj o dystansowanie się od problemów i trudnych sytuacji, z którymi często spotyka się nauczyciel, ale o działania, dzięki którym stresory mogą wywołać jak najmniejsze skutki uboczne w postaci wypalenia.

Natomiast do konstruktywnych sposobów profilaktyki wypalenia należą odpowiednie planowanie i wykorzystywanie przerw w pracy, ruch i relaks, oddzielenie pracy zawodowej od życia rodzinnego i osobistego (aby nauczyciele nie przenosili problemów ze szkoły do domu) lub minimalizowanie ich destruktywnego wpływu. W ramach tej opcji potrzebne są więc działania ze strony decydentów i organizatorów oświaty. Dyrektorzy szkół powinni zadbać o dobrą organizację i ergonomię pracy oraz stworzenie profesjonalnych grup wsparcia. Pośrednio w profilaktyce wypalenia istotną rolę odgrywa przeciwdziałanie zjawiskom patologicznym w szkole, takich jak agresja, przemoc, konflikty i nieporozumienia.

Strategie pozytywne polegają zatem na wzmocnieniu zasobów podmiotowych i środowiskowych, a stosowane są, gdy problem wypalenia jest

⁵⁷ E. Czerniewska, J. Soboń, *Są nawet szczęśliwi nauczyciele...*, s. 89–90.

odległy i mało nasilony. Ważne jest inwestowanie w odpowiednie kształcenie i przygotowanie nauczycieli do zawodu. Do zasobów podmiotowych należą nie tylko kompetencje interpretacyjne i prakseologiczne, ale przede wszystkim kompetencje komunikacyjne, interpersonalne i autokreacyjne czy też zaradcze. Wyposażanie nauczycieli w ważne kompetencje i zasoby powinno być przedmiotem dobrze zorganizowanych form edukacji ustawicznej i odpowiednich warunków: motywacyjnych, organizacyjnych, finansowych. Należy stawiać na pozytywną selekcję kandydatów do nauczycielskiej profesji, promować konstruktywną wiedzę o nauczycielu⁵⁸. Studenci kierunków nauczycielskich powinni wykazać się psychicznymi i społecznymi predyspozycjami do pracy wychowawczo-dydaktycznej, radzenia sobie z problemami itp. Konieczne jest wprowadzenie do programu studiów zajęć warsztatowych w zakresie pracy z grupą. Nauczyciele podejmujący pracę w szkole często sami uczą się kierowania zespołem metodą prób i błędów⁵⁹, co skutkuje różnymi niepowodzeniami, konfliktami, stresem.

Z zagadnieniem profilaktyki wypalenia wiąże się doradztwo zawodowe skierowane do kandydatów na nauczycieli. Jest ono czynnikiem chroniącym przyszłą kadrę pedagogiczną przed wypaleniem dzięki „usługom i czynnościom mającym na celu pomoc jednostce w dowolnym momencie życia w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu własnym rozwojem zawodowym”⁶⁰. Jak podaje M. Narecki, nowoczesne doradztwo zawodowe może przeciwdziałać wypaleniu dzięki wsparciu we właściwym, zindywidualizowanym ukierunkowaniu przed dokonaniem wyboru ścieżki kształcenia i zawodu; uświadamianiu uwarunkowań trafnego wyboru zawodu (predyspozycji osobistych z obszaru psychosomatycznego, zawodowego i ścieżki edukacyjnej); rozwojowi kompetencji życiowych, zaradczych, kreatywnych,

⁵⁸ H. Sęk, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania...*, s. 165–167.

⁵⁹ M. Orłowska, *Nie wypal się...*, s. 16.

⁶⁰ M. Narecki, *Profilaktyka stresu...*, s. 562.

przedsiębiorczych, dostosowanych do wymagań pracy w szkole i innych placówkach poprzez różne warsztaty, treningi, kursy itp.⁶¹

Ważnym obszarem profilaktyki wypalenia jest stała troska o osoby rozpoczynające pracę jako nauczyciel, aby umożliwić im start, adaptację i rozwój. Dobrym przykładem jest akcentowany przez J. Kuźmę system profesjonalnego wsparcia ze strony uczelni wyższych dla absolwentów wkraczających w zawód, który funkcjonuje częściowo w USA. Zaliczamy tu np.:

- gorącą linię, która umożliwia adeptom zwracanie się o pomoc do uczelni, gdzie studiowali;
- wizytacje nauczycieli akademickich w szkołach, gdzie obecnie pracują ich byli studenci w celu doskonalenia programów kształcenia i efektywnego rozwiązywania problemów;
- kursy fakultatywne dla nauczycieli – absolwentów w macierzystych uczelniach, w celu udzielania im pomocy w pierwszym roku pracy nauczycielskiej;
- organizację wsparcia i pomocy ze strony uczelni dla szkół zatrudniających absolwentów⁶².

Jest to duży krok na drodze łączenia teorii z praktyką i współpracy szkół z uczelniami, wymagający motywacji i zaangażowania obydwu instytucji oraz zatrudnionej w nich kadry.

W profilaktyce wypalenia zawodowego proponuje się cztery obszary działań związanych z:

- samym nauczycielem jako źródłem stresu i jego przekonaniami i postawami;
- szkołą jako instytucją i organizacją, w której również tkwią przyczyny stresu nauczycielskiego;
- obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i odpoczynkiem, które nie są zrównoważone;
- trudnymi kontaktami nauczycieli z różnymi podmiotami edukacyjnymi i społecznymi.

⁶¹ Tamże, s. 563–564.

⁶² J. Kuźma, *Ewolucja współczesnych modeli pedeutologicznych a wspieranie nauczycieli w różnych fazach rozwoju*, w: *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków-Łowicz 1999, s. 239.

Pisze o tym m.in. I. Mazurczyk⁶³, choć nie jest to profilaktyka całościowa, która powinna obejmować długofalowe działania wszystkich podmiotów edukacji i kreatorów warunków pracy nauczycieli. Należy ją zatem uzupełniać o racjonalne, systematyczne i spójne działania nakierowane na elastyczne prawo, dobrze przemyślane i przygotowane reformy oświatowe.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że praca zawodowa niewątpliwie jest jedną z najistotniejszych obszarów ludzkiego życia i wpływa na ocenę jego jakości. Dlatego tak ważne jest zapobieganie niszczycielskiej sile wypalenia zawodowego, szczególnie wśród kadry wychowującej przyszłych pracowników i pracodawców. Zależy ono zarówno od świadomości i aktywności samych nauczycieli – ich stylów myślenia, kompetencji, doświadczeń i nawyków, jak i od instytucji i środowiska, w którym pracują, a pośrednio od działań ogólnospołecznych i polityki społecznej, głównie polityki zatrudnienia i ochrony pracy, jak też polityki oświatowej – od jakości i słuszności dokonywanych reform szkolnych.

Analizując literaturę z zakresu profilaktyki wypalenia, należy zauważyć, że jedni autorzy akcentują wpływ czynników organizacyjnych na jego występowanie wśród uczących. Z nimi więc wiąże skuteczność profilaktyki. Inni za proces wypalenia obwiniają czynniki tkwiące w nauczycielach, stąd postulują rozwój ich kompetencji i zmianę od wewnątrz, aby konstruktywnie rozwiązywali problemy, bazując na siłach wewnętrznych i wsparciu innych. Są też osoby, które powierzchownie interpretują otrzymane wyniki badawcze, „przerzucając” winę na czynniki społeczne, głównie niski prestiż zawodu, małe uposażenia, wygórowane oczekiwania społeczne, błędną i mało perspektywiczną politykę zmian i reformy oświaty itp.

W moim odczuciu wina leży jednak pośrodku – zarówno w czynnikach zewnętrznych, czyli w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, w polityce oświatowej państwa i samorządów lokalnych, jak i w uwarunkowaniach wewnętrznych, które tkwią w niskich kompetencjach i duszy

⁶³ I. Mazurczyk, *Przeciwdziałanie zjawisku wypalenia*, „Ergo: Miesięcznik Oświatowy”, 2005, nr 11, s. 5–8.

polskiego nauczycielstwa. Planując zatem profilaktykę wypalenia, należy pamiętać o działaniach długofalowych i wielokierunkowych. Warto systematycznie badać i diagnozować oczekiwania nauczycieli w tym zakresie. Ich analizie poświęcony jest kolejny podrozdział.

4.4. Badani nauczyciele wobec profilaktyki wypalenia zawodowego

Na jakość pracy szkoły i nauczycieli wpływ ma wiele różnorodnych czynników pedagogicznych i pozapedagogicznych, ogólnospołecznych i środowiskowych, które dotyczą działań wewnątrzszkolnych i polityki oświaty samorządów lokalnych. Jednym z czynników jest współpraca rodziców i nauczycieli ze środowiskiem. Dlatego też nauczyciele powinni utrzymywać stały kontakt z jego instytucjami, takimi jak służba zdrowia, kościół, policja, sąd, instytucje pomocy społecznej, wszelkiego typu poradnie, ośrodki czasu wolnego, placówki opiekuńcze, stowarzyszenia i organizacje, zakłady pracy itp. Powinni oni być przygotowani na ciągłą weryfikację swoich działań wynikającą z konstruktywnej krytyki ze strony społeczności lokalnej. Można zakładać, że prawidłowo funkcjonująca szkoła demokratyczna jest otwarta na środowisko, ale też społeczność lokalna i jej instytucje wspierają oraz troszczą się o szkołę i zatrudnioną w niej kadrę profesjonalistów.

Z drugiej strony zainteresowanie środowiska lokalnego i jego władz oraz ich pomoc w tworzeniu jak najlepszych warunków pracy nauczycieli są konieczne, aby szkoła mogła prawidłowo funkcjonować, a jej podmioty miały zagwarantowane wsparcie i pomoc w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Do splotu takich sytuacji należy zaliczyć syndrom wypalenia zawodowego głównych kreatorów ładu szkolnego. Rolą środowiska lokalnego jest zatem aktywizowanie różnych podmiotów oferujących działania pomocowe i ochronne, organizowanie wsparcia w szerszym tego słowa znaczeniu, wspieranie w rozwoju w pracy i w czasie wolnym nauczycieli. Mieszczą się one w profilaktyce stresu i wypalenia zawodowego. Dobra współpraca szkoły i środowiska to proces obustronny, prowadzący do wytworzenia specyficznej więzi między nauczycielami a kreatorami

życia w miejscu zamieszkania, które powinno w efekcie traktować szkołę jako integralny element systemu lokalnego wychowania.

Nasuwa się w tym momencie pytanie, czy te szczytne ideały i założenia są weryfikowane w praktyce, a jeśli tak, to w jakim stopniu? Interesowało mnie bowiem, czy nauczyciele czują się w szkole pewni, jeśli chodzi o kreowaną przez samorządy lokalne politykę oświatową. Aby móc na te pytania choć wstępnie odpowiedzieć, posłużyłam się opiniami badanej kadry pedagogicznej, zatrudnionej w różnych typach szkół miejskich i wiejskich, na temat roli środowiska lokalnego w zapobieganiu u nich zjawiska wypalenia zawodowego (zob. tabela 14).

Tabela 14. Ocena roli środowiska lokalnego w profilaktyce wypalenia zawodowego *

Ocena roli środowiska lokalnego w profilaktyce wypalenia zawodowego	Nauczyciele badani	
	N	%
pozytywna	103	19,4
ambiwalentna – brak zdania	327	61,6
negatywna	186	35,0
brak odpowiedzi	19	3,6
Razem	635	100,0

* Pytanie dotyczące środowiska lokalnego było postawione w pierwszym etapie badań. Jednak z uwagi na to, że niemal połowa badanych nie miała wyrobionego zdania na ten temat, dalej zrezygnowano z niego na rzecz pytań otwartych o potrzebę zmian

Źródło: opracowanie i wyliczenie własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2007–2013

Zebrany materiał pokazuje, że współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym w zakresie profilaktyki wypalenia kadry pedagogicznej nie jest wystarczająca. Tylko jedna piąta ankietowanych pozytywnie oceniła rolę instytucji lokalnych w zapobieganiu u nich ustawicznego stresu oraz wspierania w rozwoju w czasie wolnym i w pracy. Wskazywali oni bowiem na pozytywne kontakty z władzami lokalnymi i wybranymi instytucjami, które motywują ich do pracy i współpracy, zmniejszając tym samym ryzyko wypalenia. Z jednej strony odsetek nauczycieli zadowolonych ze współpracy

lokalnej jest niewielki, z drugiej zaś może on świadczyć o postawach adaptacyjnych tej grupy, która wbrew krytycznym opiniom badaczy szkoły, afirmuje rzeczywistość, traktując ją jako dobrą i niewymagającą zmian⁶⁴, co nie jest dobrym sygnałem dla ulepszania współpracy środowiska.

Z badań ponadto wynika, że co trzeci nauczyciel krytykował społeczność lokalną pod względem wspierania nauczycieli w rozwoju i zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Jako argumenty tej „surowej” oceny podawali oni głównie: małą dbałość o sprawy materialne szkół, oszczędzanie na oświacie, małą troskę o nauczycieli i brak zainteresowania ich problemami, brak odpowiedniego systemu motywacyjnego i niedocenywanie, a nierzadko podważanie ich autorytetu, niską świadomość pedagogiczną przy podejmowaniu decyzji oświatowych i niewystarczające kompetencje do organizowania pracy szkół, brak inicjatyw władz lokalnych i innych podmiotów do współpracy szkoły z rodziną i niski poziom polityki prorodzinnej, dzięki której można ulepszać środowiska uczniów, zapobiegać oraz eliminować ich problemy. Jest to bowiem pośrednia, ale istotna droga profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli.

Niepokojąco duży odsetek nauczycieli nie miał wyrobionego na ten temat zdania. Być może jest to dla nich temat nowy i wykraczający poza ich obowiązki. Postawa badanych może wynikać z małego zainteresowania polityką lokalną i obojętnego stosunku do niej większości uczących. Dowodem na to są wyniki innych moich badań, w których na pytanie o ocenę zmian edukacyjnych dokonanych w latach 1989–1999, częściej niż co trzeci uczący przejawiał postawę ambiwalentną, twierdząc, że od zmian są politycy oświaty. Twierdzili oni wprost, że nie wiedzą, o jakie zmiany chodzi, bo nastąpią one dopiero z dniem wejścia w życie reformy z 1999 roku⁶⁵. Można więc domniemywać, że działania środowiska nie są na co dzień widoczne, skoro badani nie potrafią ich jednoznacznie ocenić. Aby jednak te uwagi i wnioski stały się bardziej wiarygodne, należałoby zainicjować w tym kierunku szersze badania i współpracę szkół, przedstawicieli samorządów lokalnych, placówek naukowo-badawczych oraz uczelni kształ-

⁶⁴ Por. M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*

⁶⁵ Tamże, s. 130–134.

cących nauczycieli, które powinny w większym stopniu przygotowywać ich do radzenia sobie z problemami, stresem zawodowym.

Mając na uwadze złożony i dynamiczny charakter procesu wypalenia zawodowego nauczycieli, jego uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne oraz bezpośrednie i pośrednie konsekwencje, w autorskim kwestionariuszu ankiety zawarto pytania: jakich działań Pan/i oczekuje, aby można było ograniczać negatywne skutki stresu w pracy w szkole oraz przeciwdziałać wypalaniu się w zawodzie nauczycieli? Jakiego wsparcia Pan/i potrzebuje?

Na te otwarte pytania odpowiedziała we wszystkich okresach badań średnio połowa respondentów. Ich opinie można podzielić na trzy grupy postulatów i oczekiwań dotyczących wprost osoby nauczyciela, warunków jego pracy, polityki oświatowej lokalnej i centralnej.

Obszar działań odnoszący się do **samego nauczyciela** obejmuje zmiany nastawienia społeczeństwa do nauczycielskiej profesji, poszanowania nauczyciela, zwiększenia jego prestiżu społecznego, autorytetu wśród uczniów, podmiotowego traktowania przez władze oświatowe jako partnerów w reformowaniu szkoły i organizowaniu warunków. Nauczyciele oczekują docenienia oraz promowania ich sukcesów, motywowania przez nagrody, premie, ale też pochwały. Istnieje potrzeba zwiększania świadomości nauczycieli na temat wypalenia zawodowego, uczenie ich konstruktywnego radzenia sobie ze stresem. Nauczyciele akcentują potrzebę, sprawiedliwego oceniania i traktowania przez przełożonych, odciążenia od papierkowej roboty, licznych zadań i obowiązków, na realizację których poświęcają z reguły swój czas wolny. Dlatego są zmęczeni i przeciążeni, osamotnieni w swych dążeniach, sfrustrowani, a wręcz bezradni wobec nadmiernych wymagań i oczekiwań społecznych, nie zawsze wartościowych i uzasadnionych. W profilaktyce wypalenia zawodowego istotne są zatem odreagowanie stresu, relaksacja, sport i wykorzystywanie dni wolnych, urlopów na odnowę sił, spotkania towarzyskie i rodzinne, realizację hobby i rozwój zainteresowań. Badani widzą potrzebę inwestowania w siebie i własny rozwój w kontekście profilaktyki wypalenia. Rozwój nauczycieli nie jest jednak możliwy bez przychylności i wsparcia przełożonych, odpowiednich warunków czasowych i finansowych, motywacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Z kolei postulowane przez nauczycieli działania odnoszące się do **poprawy warunków ich pracy w szkole**, głównie dotyczą: odbiurokratyzowania działań, zmniejszenia liczebności klas, zwiększenia ilości spotkań towarzyskich i integracyjnych, wspólnych wyjazdów i wycieczek, imprez kulturalnych, wyjść do kina, muzeum, teatru, które pozwolą im rozwijać się i mieć poczucie bycia wspólnotą. Nauczyciele oczekują ponadto zmiany systemu motywacyjnego i zwiększenia ich wynagrodzenia adekwatnego do wysiłków wkładanych w pracę, udzielania im wsparcia w rozwiązywaniu sytuacji trudnych, problemów wychowawczych, wzbogacania wiedzy na temat różnych zagrożeń rozwoju dzieci i młodzieży. Widzą przede wszystkim konieczność organizowania wsparcia ze strony specjalistów, pomocy psychologicznej, poradnictwa, terapii, wsparcia grup samopomocowych, supervizji, kursów, warsztatów, szkoleń itp. Zdaniem badanych w szkołach, gdzie pracują, potrzebne jest też zatrudnianie: lekarzy, pedagogów, psychologów, doradców, terapeutów nie tylko dla uczniów z problemami, ale i dla nauczycieli. Oczekują od dyrektora bycia liderem, organizatorem, koordynatorem, ale też rozumiejącym partnerem.

Badani nauczyciele w ramach wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego widzą potrzebę działań pośrednich, takich jak poprawa warunków ich pracy (finansowych i materialnych, organizacyjnych i technicznych, a także kulturowych i społecznych, związanych z troską o dobrą atmosferę w szkole), rozwijanie dialogu i współpracy z uczniami, współpracownikami, rodzicami, którzy powinni być bardziej zaangażowani i odpowiedzialni za edukację dzieci. Istotne jest też organizowanie i wzrost wsparcia młodych nauczycieli przez ich doświadczonych kolegów, sprawiedliwe ocenianie i traktowanie przez przełożonych, opiekunów stażu, członków nadzoru. Ważne w profilaktyce wypalenia zawodowego jest również eliminowanie i zmniejszanie męczącego hałasu, większe przerwy w pracy, lepsze wyposażenie sal w dobry sprzęt i pomoce dydaktyczne oraz zagwarantowanie nauczycielom autonomii i swobody twórczej, docenianie i uznanie dla nawet najmniejszych sukcesów.

Z kolei w zakresie **polityki oświatowej** ważne, zdaniem badanych, jest wprowadzenie zmian, które gwarantowałyby bardziej stabilne prawo oświatowe, profesjonalne programy i podręczniki szkolne,

spójne i długofalowe, perspektywiczne działania władz oświatowych. Badani uważają, że oświata powinna być zarządzana przez kompetentne osoby, które znają realia i problemy uczących. Postulują konieczność zwiększenia nakładów finansowych na oświatę, likwidacji biurokracji, wzrost wynagrodzeń i premii oraz poszanowania nauczycieli. Wyższe wynagrodzenie przyczyni się do zwiększenia prestiżu społecznego i autorytetu wśród uczniów, by praca nauczyciela była bardziej doceniana i dowartościowana.

Objęci sondażem wychowawcy podkreślają, by szkoły nie reformować pochopnie – bez przygotowania i przekonania nauczycieli, którzy powinni być traktowani jak partnerzy. Twierdzą, że częste zmiany programów nauczania, podręczników szkolnych są bezzasadne i prowadzą do chaosu, demotywacji i dezorientacji uczniów. Pragną, aby wśród nauczycieli panowała atmosfera życzliwości, zrozumienia, solidarności, wsparcia i współpracy, a nie rywalizacji. Oczekują zrozumienia i wsparcia ze strony instytucji nadzorujących i położenia większego nacisku na rolę dyrektora i nauczycieli w tworzeniu klimatu oraz kultury szkoły.

Są to działania pośrednie skierowane na eliminowanie przyczyn i źródeł stresu uczących. Nauczyciele akcentowali więc także własne podmiotowe działania oparte na zaradności i wysokich kompetencjach komunikacyjnych, moralnych i kreatywnych. Rzadko jednak uświadamiali sobie potrzebę pracy nad sobą. Zdarzają się bowiem sytuacje, które nauczyciele powinni sami rozwiązywać i radzić sobie z trudnościami, dlatego należy ich lepiej kształcić i motywować, a także doceniać i gratyfikować.

Nauczyciele oczekują jednak najbardziej odciążenia ich od nadmiaru obowiązków i zadań, za realizację których są bardzo nisko opłacani. Często godzi to w ich dobre samopoczucie i godność. Wpływa na niską samoocenę i brak satysfakcji z pracy. Likwidacja biurokracji, jakiej podlegają, zaniechanie eksperymentowania na szkole w wyniku nieudolnej polityki oświaty oraz bezzasadnych zmian i reform szkolnych są dla nich priorytetem w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu.

„Niech nauczyciele robią, co lubią, tzn. uczą i wychowują dzieci i młodzież, a nie piszą plany, sprawozdania, analizy, porównania i wykazują się dokumentami, zaświadczeniami itp.” – pisze jeden z nauczycieli.

Nauczycielska profesja powinna polegać na pracy z uczniem, a nie ciągłym dokumentowaniu, pisaniu, zatwierdzaniu, angażowaniu się w mało wartościowe działania. Zabierają one nauczycielom cenny czas przeznaczony dla uczniów, na odpoczynek i regenerację sił, a są narzucane kadrze uczących przez organy prowadzące.

J. Aksman, powołując się na dane zawarte w raporcie o stanie polskiej edukacji, podkreśla, że „ponad połowa nauczycieli w Polsce posiada najwyższy stopień awansu zawodowego, przy czym osiąga go stosunkowo wcześniej w toku kariery”⁶⁶. Często brakuje też korelacji między stopniem awansu a poziomem rozwoju zawodowego i moralnego nauczyciela. Wspomniana autorka pisze: „W Polsce także brak jest systematycznego monitorowania, jak również kontroli jakości kształcenia nauczycieli. Skutkuje to faktem, iż nauczyciele intensywnie doskonalą się zawodowo, ale dominują formy mniej czasochłonne i mniej efektywne”⁶⁷. Problemy te pośrednio wpływają na poczucie niemocy i przeciążenia.

Przez napotykaną trudności i nadmiar obowiązków nauczyciele zapomnieli o sobie i większych staraniach o dobry klimat i relacje. Postulują, aby wśród nich panowała atmosfera poszanowania, zrozumienia, wsparcia, współpracy, a nie rywalizacji, która wyzwala stres i osamotnienie. Do tego potrzebny jest czas na odpoczynek oraz harmonię życia osobistego i zawodowego. Jeśli zaś krytykuje się wciąż nauczycieli, wystawia im złą opinię w mediach, narzuca zadania i obowiązki, a z drugiej strony ogranicza warunki rozwoju, niewystarczająco motywuje, promuje i docenia, to nie dziwi fakt, że najbardziej twórczy i ambitni nauczyciele są zagrożeni wypaleniem. Działań ograniczających zjawisko wypalenia jest wiele, a najważniejsze z nich odnoszą się do stwarzania warunków sprzyjających efektywnej i satysfakcjonującej pracy, dobrego przygotowania i odpowiedniego motywowania, zrozumienia, poszanowania oraz pozytywnego nastawienia mediów i społeczeństwa do nauczycieli.

⁶⁶ J. Aksman, *Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie kształcenia uczniów zdolnych plastycznie – na bazie doświadczeń szkolnictwa Słowacji, Słowenii, Ukrainy i Polski*, w: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków 2013, s. 183.

⁶⁷ Tamże.

Potrzebna jest współpraca rodziców z nauczycielami na zasadach partnerstwa opartych na szacunku, zaufaniu, zaangażowaniu i odpowiedzialności.

4.5. Systemowe ujęcie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli

Podjęte dotąd rozważania ujawniają potrzebę zastanowienia się i opracowania strategii systemowych działań wspierających nauczycieli oraz profilaktyki wypalenia zawodowego. Próba systemowego ujęcia powinna uwzględniać strukturę, zakres i determinanty wypalenia, dialog i zaangażowanie nauczycieli, przełożonych, współpracowników, a także uczniów oraz rodziców, podmioty lokalne i centralne, które stworzyłyby klimat szczerości i poszanowania. Budowanie spójnej sieci wsparcia i systemu profilaktyki wypalenia obejmować powinno:

- **działania indywidualne** dotyczące aktywności własnej nauczycieli, pracy nad sobą, „samoochrony” przed długotrwałym stresem i wypaleniem, nastawienie na samorozwój i samodoskonalenie, czytelnictwo literatury fachowej, prowadzenie badań na użytek praktyki edukacyjnej, trening realizmu i krytyczności, wykorzystanie czasu wolnego dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych, rozwijanie więzi rodzinnych, przyjacielskich, inicjowanie współpracy z osobami przeżywającymi podobne problemy w celu wymiany doświadczeń;
- **działania instytucjonalne** kładące szczególny akcent na rolę dyrektora i kadry pedagogicznej w tworzeniu odpowiedniego klimatu szkoły, sprzyjającego efektywnej pracy i rozwojowi zawodowemu oraz moralnemu nauczycieli; rolę wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego (WDN), znaczenie działań doradczych, profesjonalnej pomocy, opieki ze strony starszych kolegów tzw. opiekunów stażu, wsparcia przez przełożonych i współpracowników;
- **działania środowiskowe** ze strony nadzoru pedagogicznego oraz przedstawicieli samorządów lokalnych, decydentów obejmujące dialog, współpracę i współodpowiedzialność rodziców, różnych grup wsparcia oraz instytucji edukacyjnych i kulturalnych w środowisku

lokalnym, inicjatywy i zaangażowanie tzw. sił społecznych, ich ogólną kulturę pedagogiczną;

- **działania ogólnospołeczne** ze strony rządu i polityków oświaty, prawników i ekonomistów, zakładów kształcących nauczycieli, prowadzące do wzrostu roli edukacji w społeczeństwie, prestiżu społecznego nauczycieli, polepszenia warunków ich płacy i pracy, profesjonalnego podejścia w diagnozowaniu i rozwiązywaniu trudnych spraw i problemów zawodowych oraz długofalowej przemyślanej polityki edukacyjnej, dobrze zaplanowanych zmian i reform⁶⁸.

Przedstawione działania składają się na systemowe ujęcie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli z udziałem różnych podmiotów edukacyjnych i społecznych na gruncie centralnym i lokalnym, a także na poziomie szkoły, przy równoczesnym zaangażowaniu uczących. To całościowe ujęcie zilustrowano na rysunku 7.



Rysunek 7. Systemowe ujęcie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego wśród nauczycieli

Źródło: opracowanie własne

⁶⁸ M. Kocór, *Szkoła i nauczyciel...*

Wychodząc z założenia, że lepiej jest zapobiegać aniżeli leczyć, warto tworzyć warunki sprzyjające wysiłkom i efektywnej pracy nauczycieli. Istotną rolę w zakresie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli odgrywa dyrektor szkoły lub innej placówki. Jego postawa i kompetencje mogą pomóc w obniżeniu ryzyka wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej. Zapewne takie czynniki jak autonomia szkoły i nauczycieli, różnorodność wykonywanych ról i zadań, efektywność stosowanych metod i środków, partnerskie stosunki i współpraca nauczycieli, przyjazna atmosfera w pracy, wsparcie informacyjne, emocjonalne i instrumentalne, ale też duchowe i wartościujące, dobry przepływ informacji między dyrektorem a nauczycielami zapobiegają wypaleniu i wzmacniają ich funkcjonowanie. Jeśli nauczyciele mają poczucie autonomii działań twórczych, realizują różnorodne zadania, ich stosunki układają się poprawnie, pracują w przyjaznej atmosferze, cieszą się szacunkiem i uznaniem, ich praca przynosi pozytywne efekty, mają poczucie własnej wartości, satysfakcji i sukcesu, silnie identyfikują się z zawodem, to prawdopodobieństwo wypalenia jest niewielkie.

Nauczyciele wewnątrznie przekonani do ustawicznego samokształcenia, „śledzący” nowości pedagogiczne, uczestniczący w różnych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego są bardziej pewni siebie i odporni na kryzys. Jednakże trudno wyeliminować wszystkie czynniki stresogenne w pracy. Łatwo jest też krytykować samych uczących, nie mając realnych pomysłów zmian. Fakt, że wyczerpanie emocjonalne dotyka ich coraz częściej, świadczy też o małej skuteczności systemu nauczycielskiej edukacji. Rzadko nauczyciele prowadzą badania dla ulepszania praktyki szkolnej, oczekując wzorcowych metodyk i reguł postępowania. Na studiach często przeważają metody werbalne nad praktycznymi, aktywnymi i poszukującymi. Wciąż mało uczy się studentów budującej krytyki, a więcej „potakiwania” niezmiennym prawdom. Dlatego nauczyciele wkraczający w zawód szybko orientują się, że nie jest tak, jak to sobie wyobrażali i wtedy przekonanie o swojej sprawczej mocy powoli zanika. Przesyt teorią i idealizmem, brak realistycznego podejścia wielu nauczycieli do swojej roli i warunków, w jakich przyszło im tę rolę pełnić, prowadzi do nowego, ujawnionego m.in. przez R. Kwiecińską zjawiska,

jakim jest „przedwypalenie zawodowe” studentów ostatnich lat studiów⁶⁹. Okazało się bowiem, że z roku na rok wzrasta pesymizm i rozczarowanie, apatia i niechęć do pracy w szkole kandydatów na nauczycieli pedagogów. Stąd konieczne jest rozwijanie ich kompetencji komunikacyjnych, autokreacyjnych i krytyczno-twórczych, kształtowanie postawy badawczej i realnego podejścia do pracy w szkole i innych placówkach oświatowych, umiejętności stawiania sobie realnych celów i zadań, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, ze stresem i niepowodzeniami w pracy.

Ostatnie trzy dekady reform pokazują, że politycy oświatowi nadal preferują adaptacyjność i instrumentalne podejście do nauczycieli w reformowaniu szkoły i pomaganiu w tworzeniu nieskrępowanych warunków rozwoju. Zresztą – jak twierdzą nauczyciele – są oni dalecy od rzeczywistych warunków pracy szkół i problemów codzienności. Jak dotąd, nikt nie wziął sobie do serca idei przewodniej raportu komitetu ekspertów z 1989 roku *Edukacja Narodowym Priorytetem*, przez co nauczyciel jest wciąż pozostawiony samemu sobie.

Należy więc motywować nauczycieli do zmiany idealistycznego nastawienia, by wszelkie przeciwności i niepowodzenia traktowali jako doświadczenie pomocne w krytycznej refleksji nad swoją profesją⁷⁰. Jest ona pomocna w budowaniu własnej koncepcji roli oraz stawiania się nauczycielem⁷¹ zdolnym do budującej krytyki, by zmieniać się na nowo.

W budowaniu systemu wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli istotne jest tworzenie odpowiednich warunków ich pracy i edukacji. Z wypowiedzi badanych wynika, że choć wykonują oni wiele złożonych ról i zadań, nie mają poszanowania i uznania. Dlatego chcąc ograniczyć wśród nauczycieli poczucie ciągłego stresu i rozczarowania, zagubienia i niemocy, brak stabilizacji z racji zagrożeń związanych z utratą pracy, mało przemyślanymi, narzuconymi nauczycielom pozornymi zmianami, niezdrową rywalizacją w pogoni za awansem warto postawić na

⁶⁹ R. Kwiecińska, *Rozum czy serce. Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków 2000.

⁷⁰ Wartościowe argumenty i wskazówki zmiany wewnętrznej nauczyciela zawarł D. Christopher, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.

⁷¹ M. Kocór, *Wypalenie zawodowe...*

bardziej przemyślane, długofalowe i perspektywiczne działania wspierające i profilaktyczne ze strony społeczeństwa, jego instytucji i podmiotów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że ograniczanie nauczycielskiego stresu i wypalenia zawodowego nie jest zabiegiem łatwym ani jednorazowym. Potrzebuje bowiem krytycznego i perspektywicznego spojrzenia na społeczny sens edukacji i jej obecne warunki, a także wysokiej kultury pedagogicznej oraz dostrzegania merytorycznej zasadności zmian i działań systemowych. Wymaga więc współpracy podmiotów kreujących politykę oświatową decydentów, organizatorów i reformatorów oświaty oraz takiej edukacji nauczycieli, która powinna wyprzedzać zmiany szkoły i w szkole. Konieczne jest najpierw przygotowanie i przekonanie tych, którzy owe zmiany mają wcielać w życie, a jest to zabieg niełatwy, wymagający zaangażowania zakładów kształcenia nauczycieli i instytucji ich doskonalących. Nieprzecenione jest również tworzenie dobrego zaplecza materialnego i finansowego dla nauczycieli, a przede wszystkim skutecznego systemu motywacyjnego dla promotorów zmian i tzw. uzdrowiaczy oświaty w celu osiągnięcia jej wysokiej jakości i celów reformatorskich.

Jednakże, aby współcześni nauczyciele mogli myśleć o realizacji własnych pragnień i celów, z poczuciem pasji i satysfakcji łączyć je z pracą zawodową, konieczne jest zadbanie o:

- mobilne prawo oświatowe, które da im możliwości rozwojowe i przywróci prestiż zawodu;
- polepszenie sytuacji materialnej szkół – infrastruktury, wyposażenia w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne na miarę XXI wieku, aby nauczyciele mogli korzystać z najnowszych osiągnięć nauki i techniki oraz uczyć się z doświadczeń innych szkół w Polsce i w Europie;
- wzrost nauczycielskich uposażeń, promowanie i motywowanie osób aktywnych, stworzenie bardziej motywującego systemu wynagradzania za ambitną i twórczą pracę;
- pomoc finansową, udogodnienia organizacyjne i czasowe dla nauczycieli doksztalających i doskonalących się dla wprowadzania zmian jakościowych w szkolnictwie jak np.: obniżenie pensum dla opiekunów stażu, prowadzących eksperymenty, kursy i szkolenia w ramach WDN;

- włączanie nauczycieli w politykę edukacyjną państwa i reformowanie oświaty, liczenie się z ich argumentami, wątpliwościami (oni najbardziej znają możliwości i realia oświaty);
- rozpoczynanie zmian i reform oświatowych od gruntownego przygotowania i przekonania kadry nauczycielskiej do sprawnego i efektywnego ich wprowadzania oraz ugruntowywania;
- określenie nauczycielom jasnych wymogów i oczekiwań, które powinny ściśle łączyć się z obecnym stanem i możliwościami ich edukacji, aby chcieli i umieli wykorzystywać margines swobody do podejmowania twórczych inicjatyw wynikających z autentycznych potrzeb;
- stworzenie rozwiązań gwarantujących rozwój nauczycieli powiązany z ich doświadczeniem i kompetencjami, który służy im samym, ale przede wszystkim uczniom⁷².

Wiele postulatów działań wspierających i profilaktycznych zostało sformułowanych bezpośrednio przy analizie i interpretacji wyników badań prowadzonych wśród nauczycieli. Złożone problemy zawodowe i czynniki wzmagające stres oraz niemoc w zakresie konstruktywnego radzenia sobie z nim w pracy wskazują, że **ogólnospołeczne działania** nakierowane na tworzenie dla nauczycieli dobrych warunków i klimatu pracy oraz zapobieganie negatywnym doświadczeniom to tylko jeden z wielu elementów systemu wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego.

W zapobieganiu wypaleniu i wspomaganiu nauczycieli w rozwoju nieprzecenioną rolę odgrywa **środowisko lokalne**. Jego warunki są częściowo pochodną działań centralnych, ogólnospołecznych. Funkcjonują w nim różne instytucje, placówki oraz grupy formalne i nieformalne, których pomysły i współpraca mogą stać się siłą napędową wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego. Z drugiej strony podmioty te mogą nieświadomie utrudniać osiągnięcie przez nauczycieli wysokich efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej. Mogą marnować pomysły i wysiłki, nie licząc się z potrzebami, aspiracjami, odczuciami, opiniami i oceną kadry wychowującej. Dlatego należy zadbać o to, aby nauczyciele i inne podmioty systemu lokalnego wychowania mogły ze

⁷² M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

sobą współpracować w ramach szkoły otwartej czy szeroko rozumianej edukacji środowiskowej. Jej celem jest zaspokajanie potrzeb społecznych, urzeczywistnianie idei demokratycznego społeczeństwa, uczenie podmiotowości, odpowiedzialności za swój rozwój i życie⁷³. Nauczyciele powinni mieć większe zrozumienie i wsparcie w działaniach podmiotów lokalnego wychowania i rodziców.

Z badań jednak wiadomo, że współpraca szkoły z rodziną ma często urzędniczy, wręcz pozorny charakter. Ze strony rodziców widoczne jest ciągle krytykanctwo nauczycieli, roszczeniowość, rozbieżne oczekiwania i brak szczerzej współpracy opartej na tolerancji, dialogu, partnerstwie i współodpowiedzialności. Jest to czynnik wielce stresujący, frustrujący, a wręcz wypalający emocjonalnie i motywacyjnie nauczycieli. Czują się oni lekceważeni przez samorządy terytorialne, jak i przez rodziców. Stosowany coraz częściej proceder gmin ratujących swoje budżety, polegający na zwalnianiu nauczycieli o wysokich kwalifikacjach i zatrudnianiu osób o niższym ich poziomie są kolejnym dowodem lekceważenia, a nawet znieważania uczących, którzy nie otrzymują wystarczającego zrozumienia i poszanowania społecznego za swój trud i pracę. Takie bezzasadne działanie świadczy o niskiej świadomości pedagogicznej organizatorów i decydentów oświaty, braku ich porozumienia z nauczycielami w kwestiach bardzo ważnych. Jest to wskaźnik zaburzonych relacji na płaszczyźnie szkoła – środowisko.

Na brak racjonalizacji działań w środowiskach lokalnych uskarżali się badani nauczyciele, którzy w dużej mierze są ambiwalentnie nastawieni do polityki lokalnej⁷⁴. Może to świadczyć o dużym dystansie, który wciąż dzieli te środowiska. Należy więc rozwijać merytoryczną współpracę nauczycieli z decydentami i organizatorami szkół i placówek oświatowych na terenie gmin i powiatów z inicjatywy obu stron, w zależności od

⁷³ O szkole otwartej i samorządowej oraz edukacji w miejscu zamieszkania tzw. środowiskowej traktują liczni przedstawiciele pedagogiki społecznej, w tym m.in.: S. Kawula, T. Pilch, M. Winiarski, M. Mendel, W. Theiss.

⁷⁴ Piszę o tym m.in. w: M. Kocór, *Nauczyciele wobec lokalnej polityki oświatowej po wprowadzeniu reformy*, w: *Spółczesność edukacyjne w strategii rozwoju regionu*, red. T. Grabiński, L. Woszczyk, Chrzanów 2007, s. 77–88.

lokalnych i instytucjonalnych potrzeb i możliwości. Przykłady dobrych praktyk powinny być upowszechniane, promowane i nagradzane, aby inni chcieli je naśladować i byli merytorycznie włączani w taką współpracę.

Konieczne jest również wsparcie w rozwoju zawodowym nauczycieli – na poziomie lokalnym i regionalnym – przez doradców czy konsultantów metodycznych oraz instytucje kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej kłopotów sprawiają nauczycielom problemy wychowawcze z młodzieżą nadpobudliwą, o zaburzonym postrzeganiu siebie i relacjach z rówieśnikami, łamiącą normy społeczne i prawo szkolne, agresywną, stosującą przemoc oraz wagarującą, sięgającą po alkohol, narkotyki lub przejawiającą inne zachowania aspołeczne, a nawet przestępcze. W takich przypadkach nauczyciele czują się mało kompetentni, niepewni, a nierzadko bezradni. Należy w tym ich wspierać i pomagać za pomocą łatwo dostępnych kursów, warsztatów, grup samopomocowych, wymiany doświadczeń między szkołami itp. Wsparcie to powinno wynikać z rzeczywistych potrzeb nauczycieli, stąd istotne jest, aby ich potrzeby i problemy wciąż diagnozować i wyjaśniać. Szczególną troską należy otoczyć nauczycieli początkujących, którzy uczą się ról i są nierzadko rozczarowani warunkami pracy, napotykają konflikty pokoleniowe oraz długo pracujących w szkole, którym opadają siły i są coraz bardziej emocjonalnie wyczerpani.

Z różnych badań i doświadczeń edukacyjnych wiadomo, że w świadomości statystycznego polskiego nauczyciela dominuje postawa adaptacyjna i instrumentalna, wzmagająca dystansowanie się od instytucji doradczych czy pomocowych. Nauczyciele mają wysoką samoocenę i nie chcą przyznawać się do niskich kompetencji, które nie zawsze jednak nabywają na studiach i innych formach kształcenia⁷⁵. Takie myślenie i postawa zaburzają rzeczywiste potrzeby ich wsparcia w trudnych sytuacjach. Wielu uczących przyjmuje postawę bierną i wyczekującą wobec problemów codzienności, nie dostrzegając zasadności uzupełniania oraz rozwijania

⁷⁵ Por. M. Kocór, *Nauczyciele wobec zmian...*; też, *Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i kryzys kształcenia w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2012, nr 2, s. 121–146 oraz inne badania i prace autorki.

kompetencji w wielu obszarach⁷⁶, choć brak im poczucia wiary we własne siły i sprawczość. Dlatego też oprócz merytorycznego wsparcia, konieczna jest przede wszystkim ich ciągła renowacja psychiczna i emocjonalna.

Nauczyciele muszą mieć jednak zrozumienie i wsparcie innych – bliskich członków rodziny, ale też współpracowników i podmiotów, z którymi współpracują w szkole i poza nią. Chodzi przede wszystkim o zmianę postaw oraz nastawienia do szkoły i nauczyciela ze strony rodziców i społeczności lokalnej, inicjowanie wspólnych przedsięwzięć i branie za nie współodpowiedzialności. Wymaga to rozwijania kultury pedagogicznej społeczności lokalnej oraz opracowania perspektywicznego planu edukacji środowiskowej. Ważne jest przywrócenie w świadomości społecznej nadrzędnej roli rodziny w wychowaniu dziecka. Dziś bowiem znaczną część obowiązków rodziców przerzucono na szkołę, która ma motywować i wspierać pedagogicznie rodzinę, ale nie wyręczać ją w obowiązkach. Konieczna jest zatem zmiana stereotypów myślenia na temat współpracy tych środowisk.

Te przykładowe działania są istotne dla zapobiegania oraz ograniczania trudnych sytuacji stresujących nauczycieli, którzy nie czują się wystarczająco kompetentni w pełnieniu narzuconych im ról i zadań. Z drugiej strony brak im odpowiedniej motywacji, zrozumienia, wsparcia. Przez to zamykają się w sobie, czyniąc pozory „nauczycielskiej dobrej roboty” lub żyjąc w ciągłym stresie. Są i tacy uczący, którzy przenoszą osobiste problemy na uczniów, obwiniając ich za niepowodzenia i mierne rezultaty pracy, poszukując przyczyn frustracji i wypalenia w czynnikach zewnętrznych. Podmioty polityki lokalnej w swych zamierzeniach powinny również uwzględnić i wspierać wypoczynek oraz odnowę sił kadry pedagogicznej poprzez wyjazdy, imprezy okolicznościowe, spotkania integracyjne połączone z wymianą doświadczeń zawodowych i wsparciem emocjonalnym nauczycieli różnych szkół i różnych regionów w Polsce oraz poza nią. Takie działania wymagają jednak odpowiednich środków finansowych,

⁷⁶ Por. M. Kocór, *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli*, w: *O kompetencjach współczesnych wychowawców*, red. D. Zajac, Bydgoszcz, 2010, s. 22–34; też, *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*, w: *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, Lublin 2012, s. 163–184; też, *Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, w: *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 23–43.

materialnych i twórczego zaangażowania oraz perspektywicznego myślenia, że to się opłaca nauczycielom i uczniom.

Sprawą nadrzędnej wagi jest jednak tworzenie odpowiednich warunków pracy dla nauczycieli – infrastruktury, wyposażenia w sprzęt i pomoce dydaktyczne, wynagradzania i motywowania uczących. Należy stworzyć nauczycielom możliwości prowadzenia wspólnych z innymi szkołami i organizatorami oświaty przedsięwzięć i eksperymentów, aby nie traktowali swojej pracy jak konieczności, ale mogli realizować własne pomysły i aspiracje. Na nic zdadzą się twórcze pomysły i działania instytucji centralnych i lokalnych, jeśli szkoła i jej podmioty będą prezentować sprzeczne wartości i postawy, konserwatywny styl myślenia oraz, gdy wciąż są oddalone od życia, nieczułe na potrzeby uczniów i środowiska. Nie wystarczy dobre wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce dydaktyczne, jeśli nie będzie ona zintegrowanym środowiskiem społecznym i kulturowym, a dyrektor, nauczyciele i inni pracownicy nie będą współpracować z sobą, uczyć się z własnych doświadczeń i wspierać. Dlatego też ważnym elementem profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli są **działania podejmowane na gruncie szkoły** jako instytucji i organizacji uczącej się. Szkoła ma zaspokajać potrzeby edukacyjne członków. Występują w niej bezpośrednie interakcje. Nie zawsze jednak oddziaływania podmiotów szkoły są pozytywne i zamierzone. Dlatego, wbrew swoim zamiarom, szkoła może być miejscem niekorzystnych doświadczeń uczniów jak i nauczycieli, którzy nie mają w niej atmosfery sprzyjającej realizacji własnych celów i dążeń. Stąd klimat szkoły, przedszkoła i innych placówek oraz jej kultura są nieprzecenione dla budowania systemu wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego kadry pedagogicznej. Nauczyciele powinni być przekonani, że ich wysiłek i efekty pracy są doceniane przez dyrektora, uczniów, rodziców, współpracowników. Takie postawy motywują ich do nieszablonowych zachowań, ustawicznego doskonalenia warsztatu pracy, rozwoju zawodowego i moralnego. Dobry klimat, zrozumienie i wsparcie w szkole zależy jednak od sposobów myślenia nauczycieli i innych podmiotów. Istotna jest w tym zakresie rola, postawa oraz kompetencje i motywacja **dyrektora szkoły**. Od niego w dużej mierze zależy, w jakim stopniu nauczyciele identyfikują się z zawodem lub

jak traktują wykonywaną pracę. Demokratyczna postawa przełożonych motywuje ich do twórczej pracy, skłania do poczucia odpowiedzialności za nią. Nauczyciele, mając margines swobody, mogą elastycznie reagować na potrzeby i problemy uczniów oraz wprowadzać pomysły – identyfikując się z celami szkoły.

Zatem jasne, skrytalizowane wymagania i oczekiwania oraz sprzyjające ich realizacji warunki materialne i społeczne, istniejące w szkole sieć wsparcia oraz autonomia twórcza i dialog w szkole stają się gwarantem efektywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania nauczycieli i poczucia bezpieczeństwa, które jest dziś dla nich wartością szczególną. Powinni oni mieć świadomość uzyskania w razie trudności i kryzysów pomocy ze strony przełożonych i współpracowników, ale też innych pracowników. Nie sposób tu pominąć wsparcia emocjonalnego i wartościującego, które otrzymują od uczniów, rodziców czy opiekunów nastawionych na dialog i współpracę. Jest ono niezmiennie istotne w profilaktyce wypalenia zawodowego⁷⁷. Dobrze jest mieć wśród współpracowników: pocieszycieli, doradców, opiekunów, edukatorów, partnerów, coachów, tutorów i przewodników. Można powiedzieć, że autonomia, tolerancja, dialog i partnerstwo są fundamentem dobrej atmosfery w pokoju nauczycielskim, jak i poza nim – To też jest ważny element profilaktyki wypalenia zawodowego. Ktoś jednak powinien temu przewodzić (i nie musi to być dyrektor czy pedagog szkolny). Tworzenie grup zadaniowych, eksperckich i doradczych może wynikać z nauczycielskich przekonań, postaw i inicjatyw. Może to być lider doskonalenia i wsparcia lub przywódca, który będzie integrował siły wewnątrzszkolne dla budowania dobrego klimatu i motywacji do wzajemnego poszanowania, zrozumienia, uznania, ukierunkowania i wsparcia.

Tak więc zarówno styl pracy szkoły i zatrudnionych w niej nauczycieli, jak i styl zarządzania, organizacja i kierowanie placówką, a także jej trudności, liczebność, warunki finansowe i materialne oraz skład osobowy kadry nauczającej, stosunki społeczne w szkole i stopień jej otwarcia na środowisko lokalne, współdziałanie i współpraca z innymi podmiotami

⁷⁷ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

(rodzicami, instytucjami wychowania pozaszkolnego) itp. w znacznej mierze rzutują na kondycję pedagogów. Mogą one rozwijać albo stać się ważnymi czynnikami rozwoju wypalenia zawodowego nauczycieli, którzy pracują w niesprzyjających czy wręcz szkodliwych warunkach. Należy więc od początku inwestować w potencjał nauczycieli, by uruchamiać wsparcie i wzajemną pomoc. Z przeprowadzonych badań jednak wynika, że w zakresie emocjonalnego wsparcia nauczyciele częściej liczą na najbliższych członków rodziny. Natomiast pomocy rzeczowej i specjalistycznej oczekują głównie od koleżanek i kolegów z pracy⁷⁸, którym ufają w profesjonalnym podejściu do problemów, z jakimi sobie nie radzą. Jest to ważny wniosek dla budowania systemu wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli na poziomie szkoły i w podmiotowych działaniach pojedynczych nauczycieli, jak też grup eksperckich. Badani nauczyciele proponują w związku z tym lekcje koleżeńskie, dyskusje, porady, godziny szczerości i spotkania towarzyskie, które pozwolą im się wzmocnić, odreagować stres i frustracje. Może warto zatem pomyśleć nie tylko o organizacji czasu wolnego uczniów, ale o wspólnym odpoczynku, zabawie, rekreacji, rozwijaniu pasji wśród ich wychowawców. Niewiele prowadzi się badań podejmujących problematykę nauczycieli w czasie wolnym. Można więc na podstawie diagnozy ich potrzeb, oczekiwań proponować władzom lokalnym włączenie programów profilaktycznych wypalenia kadry wychowującej w politykę społeczną. Taki priorytet i zadanie ujawniania i rozwijania oraz wykorzystania nauczycielskich zainteresowań oraz pasji może też przyświecać szkole i zatrudnionym w niej specjalistom.

W **wewnątrzszkolnych** działaniach ważny jest też harmonijny podział ról i komunikowanie, uzgadnianie, koordynowanie oraz dopełnianie działań nauczycieli przez inne podmioty, aby unikać nawarstwiania się trudnych spraw, ciągłego stresu. To istotna rola pedagoga szkolnego, który powinien być pomostem między nauczycielem i uczniem, szkołą, rodziną i środowiskiem, ale też troszczyć się o lepszą kondycję, nastawienie i samopoczucie kadry pedagogicznej w szkole. Powinien zachęcać nauczycieli do udziału w różnych formach doksztalcania i doskonalenia, a przy wsparciu

⁷⁸ Por. m.in.: M. Kocór, *Teacher as Giver...*, s. 60–68; też, *Wsparcie nauczycieli...*, s. 91–110.

dyrektora może organizować kursy i szkolenia w placówce lub poza nią. Wsparcie rozwoju nauczycieli to ważne zadanie szkoły jako organizacji uczącej się. Należy więc dołożyć dużych starań, aby wynikało ono z autentycznych potrzeb i problemów, z jakimi spotykają się uczący w swej pracy.

Do ważnych elementów wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli prowadzonych na terenie szkoły lub innej placówki oświatowej ponadto należą:

- systematyczne diagnozowanie i wspólne rozwiązywanie napotykanych barier i problemów;
- dbałość o prawidłowe kierowanie placówką i zasobami ludzkimi, potencjałem i możliwościami kadry nauczycielskiej, która powinna integrować pracę zespołową, aby wspierać młodych nauczycieli oraz zmieniać stereotypy starszych nowoczesnym podejściem;
- demokratyczna i empatyczna postawa dyrektora i jego wysokie kompetencje nie tylko menedżerskie, ale głównie psychologiczno-pedagogiczne, komunikacyjne i społeczne;
- umiejętne pozyskiwanie środków finansowych na potrzeby szkoły i gospodarowanie jej zasobami przez dyrektora, jak i przez pojedynczych nauczycieli, zespoły pedagogiczne itp.;
- rozwijanie samorządu uczniowskiego jako metody wychowawczej, by uczniowie stawali się kreatorami edukacji i szkoły, a tym samym ograniczali konflikty i ciągle stres nauczycieli;
- otwarcie się szkoły na nowe pomysły i rozwiązania, wspólne inicjowanie i wdrażanie zmian oddolnych i budowanie pozytywnego oporu wobec tych błędnych i narzuconych;
- organizowanie eksperymentów, lekcji pokazowych, tzw. zajęć eksperckich, grup wsparcia, doskonalenia, personalizacji procesu wspierania w rozwoju opartej na tutoringu;
- tworzenie grup samopomocowych wśród kadry pedagogicznej w szkole i poza nią, które opierałyby się na wspólnych przeżyciach, doświadczeniach i poszukiwaniu rozwiązań;
- inwestowanie w rozwój i harmonijny wypoczynek kadry pedagogicznej oraz wzrost oferty edukacyjnej i kulturalnej szkół adekwatnej do zainteresowań uczniów jak też nauczycieli;

- rozwijanie kultury pedagogicznej rodziców i członków środowiska, aby byli dojrzałymi partnerami (słowo partner to zaufanie, zaangażowanie i odpowiedzialność) nauczycieli, którzy mogliby część zadań wychowawczych realizować przy ich wsparciu i pomocy;
- rozwijanie dialogu i współdziałania z przedstawicielami samorządu lokalnego, by przejawiali perspektywiczne myślenie w organizowaniu pracy szkół i podejmowaniu ważnych decyzji, mając na uwadze głównie argumenty pedagogiczne, a nie polityczne⁷⁹.

Wiele z tych propozycji może pomóc w uniknięciu sytuacji trudnych i stresu na co dzień w pracy z dziećmi i młodzieżą, jeśli nie są zagwarantowane odpowiednie warunki organizacyjne, materialne oraz społeczne lub, gdy nauczyciele nie troszczą się wystarczająco o techniczną stronę edukacji, atmosferę opartą na zrozumieniu i dialogu podmiotów szkoły. Konieczne są też w szkole rozwiązania skierowane do nauczycieli już wypalających się czy wypalonych zawodowo, kiedy to zainteresowanie i życzliwość koleżanek i kolegów z pracy mogą okazać się bardzo pomocne dla wychodzenia z kryzysu lub ograniczania jego stadiów rozwojowych i konsekwencji. W szkołach powinny zatem funkcjonować profesjonalne grupy wsparcia – doradca, psycholog, terapeuta, opiekun stażu czy przywódca, lider wsparcia itp. Uczący nie chcą jednak zgłaszać konieczności tworzenia profesjonalnych grup wsparcia, obawiając się utraty zaufania, podważenia i tak już mocno osłabionego autorytetu i prestiżu społecznego.

W tym miejscu nasuwa się postulat tworzenia oraz **rozwijania kultury szkoły**, która jest zarówno warunkiem, celem, jak i efektem rozwoju szkoły. Zawiera w sobie trzy aspekty: jednostkowy, grupowy i organizacyjny⁸⁰. W systemie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli pożądanym jest rozwijanie wszystkich wymiarów kultury szkoły, aby działania wspierające, podejmowane przez różne podmioty były spójne, logiczne i konsekwentne. Najpierw jednak należy zadbać o rozwój

⁷⁹ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

⁸⁰ O kulturze szkoły piszą m.in.: D. Hopkins, D. Hergreaves, C. Handy, B.J. Caldwell, R.H. Millikan, E. Potulicka, I. Wojnar, D. Elsner, J. Kuźma, J. Pająk, A. Nalaskowski, J. Zimny, E. Augustyniak, M. Kocór i inni.

moralny nauczycieli, pielęgnować ich dobre cechy, postawy i uczucia, promować i doceniać, aby mieli poczucie uznania i mogli „zarażać” innych wysoką kulturą, optymizmem pedagogicznym, empatią, życzliwością i zrozumieniem uczniów, ale i rodziców, współpracowników. Wysokie kompetencje pojedynczych nauczycieli są bowiem fundamentem kultury kadry pedagogicznej w szkole i jej społecznego środowiska: uczniów, rodziców oraz grup nieformalnych, które zawiązują się w procesie socjalizacji instytucjonalnej i w toku bezpośrednich interakcji.

W świetle poruszanych kwestii niezmiernie cenną lekturą może być książka M.J. Szymańskiego na temat „palących” problemów polskiej edukacji⁸¹. Autor porusza w niej m.in. ważne zagadnienie przywództwa oświatowego, które jest ogromną szansą wysokiej kultury szkoły i kultury pedagogicznej społeczeństwa, prowadzące do wzajemnej troski i odpowiedzialności. Lider to ktoś, kto zna, rozumie, ukazuje, przyciąga, motywuje, dostrzega, ukierunkowuje i rozbudza drzemący w każdym człowieku i w każdej zbiorowości potencjał.

Ostatnim aspektem rozwoju kultury szkoły jest prawidłowa organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego i zespołów nauczycielskich, samorządnej pracy uczniów itp. Chodzi o sprawną organizację działań edukacyjnych koordynowanych przez dyrektora oraz tworzenie warunków materialnych, technicznych i organizacyjnych do szczerej i efektywnej współpracy uczniów i nauczycieli, która byłaby dla nich efektywna i satysfakcjonująca.

Zatem, mając na uwadze zapobieganie kryzysowi kadry pedagogicznej w postaci wypalenia zawodowego, w pierwszej kolejności należy podjąć działania wspomagające rozwój kultury szkoły, czyli zadbać o:

- **kulturę podmiotów szkoły:** uczniów, nauczycieli, rodziców i innych specjalistów oraz pracowników administracyjnych i technicznych. Wszyscy razem tworzą system. Składają się na nią: style myślenia, nawyki, uczucia, wartości, postawy i zachowania, predyspozycje i zdolności, aspiracje i potrzeby uczestników życia szkoły, ale i tych, którzy na nich oddziałują;

⁸¹ M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.

- **kulturę współdziałania i współpracy** podmiotów szkoły rozwijaną między dyrektorem a nauczycielami, nauczycielami i uczniami, nauczycielami i rodzicami czy między uczniami; relacje tych podmiotów decydują o klimacie szkoły, klasy oraz atmosferze pracy nauczyciela – motywującej czy wypalającej, która wynikać może z: niepowodzeń i trudności, niezdrowej rywalizacji między nauczycielami, nieporozumień i konfliktów, nietolerancji, agresji i przemocy, krytykanctwa i obojętności itp.,
 - **kulturę organizacyjną**, czy kulturę kierowania szkołą, zarządzania jej personelem i gospodarowania zasobami odpowiadającą za jakość funkcjonowania szkoły i nauczycieli. Tworzą ją: kultura władzy, kultura ról oparta na więziach rzeczowych i kultura zadań dająca margines twórczej autonomii oraz kultura osoby, dzięki której nauczyciele realizują własne pragnienia i aspiracje⁸². Warto postawić na kadrę uczącą się na podstawie doświadczeń oraz dążącą do kompromisów, gotową do wzajemnej pomocy i wsparcia. Taką szansę daje system wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli pozwalający lepiej rozumieć siebie i innych⁸³. Ponadto czasową wartość w tworzeniu kultury szkoły ma samorządna praca uczniów i dawanie im coraz większej swobody w stanowieniu celów i zadań edukacyjnych przy rozwijaniu wzajemnego poszanowania i uznania, podmiotowości i odpowiedzialności za swój los i życie.
- Kultura szkoły jest więc szczególną wartością dla rozwoju szkoły. Jest czynnikiem, jak i skutkiem profilaktyki wypalenia na poziomie instytucjonalnym. Przez rozwój kultury szkoły, będący syntetycznym ujęciem wewnątrzszkolnej profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli, rozumieć wzbogacanie i integrowanie wszystkich jej aspektów: indywidualnego, grupowego i instytucjonalnego (zbiorowego). Elementy te są same w sobie nieprzecenioną wartością. Jednak tylko wszystkie razem złączone i pielęgnowane stają się wewnętrznym potencjałem szkoły jako organizacji uczącej się oraz środowiska socjalizacyjno-wychowawczego,

⁸² Te elementy kultury bliżej charakteryzuję w: M. Kocór, *Style myślenia...*, s. 90–92, zatem bezzasadne jest tu bliższe ich wyjaśnianie.

⁸³ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

gdzie dokonuje się proces swoistej lekcji życia (oddziaływań niezamierzonych), ale ma też miejsce „teatralność zachowań”⁸⁴ głównych jej uczestników: uczniów, rodziców, nauczycieli. W szkole występują także działania zamierzone, ale nie zawsze szczerze i autentyczne, które wynikają z wewnętrznych przekonań i dążeń jej podmiotów. W związku z tym pojawiają się kryzysy.

Konieczna jest więc dbałość o wysoką kulturę szkoły i wszystkich jej podmiotów. Głównym filarem kultury szkoły i jej siłą napędową jest **nauczyciel**. Dlatego profilaktykę wypalenia należy rozpoczynać od rozwijania kultury i kompetencji nauczyciela, który będzie budował pozytywne stosunki w szkole, ale też sam pracował na swój prestiż i autorytet. Takie działanie wymaga dobrego przygotowania i selekcji. Tylko wysoka kultura osobista, motywacja wewnętrzna, predyspozycje do pracy z dziećmi, a także ukształtowane wstępnie kompetencje, spójny i elastyczny system motywowania i wspierania nauczycieli w rozwoju są gwarantem ich gotowości do rozwijania kultury w ludziach, w stosunkach międzyludzkich i w organizacji, którą tworzą. Od **kultury nauczyciela** zależy jakość wychowania i edukacji⁸⁵, ale też od niego zależy to, na ile dostrzega potrzebę wsparcia i pomocy współpracownikom. Nauczyciel sam jest wspierany i wspiera uczniów, ale też ma wspierać innego uczącego.

Istnieje zatem konieczność kształtowania wśród przyszłej kadry nauczycielskiej koniecznych profesjonalnych oraz motywowania ich do ustawicznego rozwoju i pracy nad sobą, aby mogli krytycznie i kreatywnie wypełniać swoje zawodowe obowiązki nakierowane na dobro ucznia i potrzeby społeczności lokalnej. Konieczne jest przechodzenie od myślenia instrumentalnego współczesnych nauczycieli i ich postawy adaptacyjnej, która jest blokadą zmian rozwojowych w oświacie ku krytycznej refleksji i emancypacji myślenia oraz poczuciu pasji i odpowiedzialności moralnej. Daje ona gwarancję podmiotowości i profilaktycznej wspierającej (w rozwoju i w sytuacjach trudnych, stresujących oraz wypalających

⁸⁴ Pojęcie zainicjowane przez E. Goffmana, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, a później przez A. Janowskiego, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995. Interesujące badania prowadził w tym zakresie I. Kawecki, *Etnografia i szkoła*, Łódź 2003.

⁸⁵ Szerzej: M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

zawodowo) roli nauczyciela wobec siebie i innych. Tylko nauczyciel wolny w myśleniu, o szerokich horyzontach wiedzy i umiejętnościach oraz odpowiednich cechach wewnętrznych będzie zdolny do odczuwania satysfakcji z najmniejszych sukcesów zawodowych. Konieczne jest w związku z tym zapoczątkowanie reformy edukacji nauczycieli, by wzniecała w nich motywację i przekonanie, że kompetencje nie są dane raz na zawsze, ale wciąż weryfikuje je praktyka, rozwija motywacja, poczucie pasji i refleksja krytyczna, którą nabywają na studiach. Niech ich mottem będą słowa B. Śliwerskiego: „Współczesna pedagogika domaga się, by nauczyciel był »refleksyjnym pedagogiem«, »nauczycielem myślącym«, by »rozwiązywał problemy«, »podejmował decyzje«, »nauczał refleksyjnie«, by był »nauczycielem badaczem«. Jest to niezwykle trudne wymaganie, gdyż doświadczenie pedagogiczne obfituje w napięcia i sprzeczności, jakie wynikają pomiędzy wolnością i kontrolą, bezpieczeństwem a zagrożeniem, pomiędzy Ja a inni, między dobrem a złem, tym, co realne, a tym, co idealne, pomiędzy interesem jednostki a interesem zbiorowym”⁸⁶.

⁸⁶ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 25.

Zakończenie

Wypalenie zawodowe nauczycieli jest niezwykle złożonym i dynamicznym zjawiskiem. Dowiodła tego analiza literatury przedmiotu, jak również wyniki badań przeprowadzonych wśród czynnych zawodowo nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich. Dlatego też nie jest możliwe jego jednorazowe zdiagnozowanie za pomocą określonej terytorialnie próby badawczej. Bliższe opisanie i wyjaśnienie syndromu wypalenia wymaga niewątpliwie badań dynamicznych, rozłożonych w czasie i w przestrzeni, na próbie reprezentatywnej. Syndrom wypalenia zawodowego potrzebuje także indywidualnego podejścia i zrozumienia sytuacji nauczyciela, dostrzeżenia jego mocnych i słabych stron, możliwości i ograniczeń środowiska pracy, jak i środowiska życia, w tym czynników rodzinnych, osobistych. Dlatego przedstawiony w książce materiał prezentuje pewien sposób rozpoznania problemów i stresu nauczycieli oraz wsparcia, jakie otrzymują, ale też ich własnych zapatrywań, opinii, ocen i doświadczeń zawodowych, które konstruują nadając im osobiste sensy i znaczenia w codziennym funkcjonowaniu w szkole.

Mając na uwadze powyższe, celem podjętych badań sondażowych prowadzonych wśród nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województw podkarpackiego i małopolskiego, ale też sąsiednich (śląskiego, świętokrzyskiego) było określenie i opisanie skali i nasilenia zjawiska wypalenia zawodowego, ale też wsparcia i profilaktyki tak cennych dla doskonalenia praktyki pedagogicznej. Badania te prowadzone były przez wiele lat z pewnymi odstępami czasu. Pierwszą próbą

przedstawienia ich wyników była moja poprzednia publikacja¹, na której oparłam niniejsze rozważania. Są one w niektórych zakresach wspólne dla tej przedstawionej czytelnikowi monografii, jak i dla wcześniejszych moich opracowań w tematyce stresu, wypalenia, wsparcia². Sądzę, że otrzymane rezultaty mogą stać się fundamentem dalszego ukierunkowania problematyki badawczej i wysunięcia kolejnych hipotez. Dla pełniejszego zgłębienia problemu wypalenia zawodowego nauczycieli potrzebne jest bowiem zaplanowanie bardziej skrupulatnych badań, opartych zarówno na analizie ilościowej, jak i jakościowej zebranego materiału, a także na triangulacji metod, źródeł, teorii i badaczy. W badaniach wydawałoby się najbardziej istotne i pożyteczne zarówno określenie uwarunkowań i siły problemu wypalenia w praktyce, jak też wniknięcie w pewne właściwości, doświadczenia i przeżycia osób uwikłanych w wypalenie – o określonych stylach myślenia i działania, postawach i kompetencjach oraz warunkach, w których są przygotowywani czy też funkcjonują i rozwijają się w toku wykonywanej pracy.

Głównym moim zamierzeniem badawczym było więc określenie środowiskowych i osobowościowych kontekstów wypalenia oraz stresorów w pracy nauczycieli, jak również reakcji na stres zawodowy oraz różnych form pomocy i wsparcia, z którego korzystają na co dzień. Kluczowe było zdiagnozowanie rozmiaru i nasilenia wypalenia zawodowego wśród nauczycieli w trzech aspektach: wyczerpaniu emocjonalnym, obniżeniu poczucia dokonań osobistych i depersonalizacji, a także wskazanie źródeł i form wsparcia oraz postulatów zmian i działań zapobiegających jego rozwojowi. Służył temu kwestionariusz ankiety własnego autorstwa i test C. Maslach w polskiej adaptacji T. Pasikowskiego³ przy zmodyfikowanej skali pomiaru. Ponadto zebrany materiał empiryczny został wzbogacony o wyniki badań jakościowych pochodzących z autobiograficznych narracji nauczycieli w postaci dłuższych wypowiedzi

¹ M. Kocór, *Szkola i nauczyciel...*

² Tamże; M. Kocór, *Wypalenie zawodowe...*, s. 245–275; tamże, *Wsparcie nauczycieli...*, s. 91–110; tamże, *Teacher in Crisis...*, s. 818–832; tamże, *Teacher as Giver...*, s. 60–68; tamże, *Dlaczego uczniowie...*, s. 389–402; tamże, *Szkola jako miejsce wsparcia...*, s. 218–224.

³ T. Pasikowski, *Polska adaptacja...*, s. 135–148.

pisemnych i tzw. kartki z pamiętnika. Odnosiły się one do: doświadczania problemów i stresu w pracy, trudnych przeżyć w świetle nauczycielskich reminiscencji, poczucia wypalenia ogółem i w trzech zakresach, radzenia sobie z nimi oczekiwanego oraz otrzymywanego wsparcia innych – przełożonych, współpracowników, bliskich członków rodziny.

Uzyskany materiał badawczy poddałam analizie ilościowej i jakościowej. Można uznać, że założony cel badań został osiągnięty. Mimo iż nauczyciele deklarują wysoki poziom zaangażowania zawodowego, to często nie mają wystarczającego wsparcia i zrozumienia w innych podmiotach i środowiskach. Z ich deklaracji wynika, że średnio znacznie częściej niż co trzeci nauczyciel przejawiał we wszystkich latach badań bardzo wysokie, a co drugi – raczej wysokie zaangażowanie w realizację swoich obowiązków i zadań zawodowych. Proporcje te zostały odwrócone w badaniach z lat 2011, 2013 i 2017, kiedy to większość uważała się za umiarkowanie aktywną, a co trzeci nauczyciel bardzo angażował się w pracę zawodową. Najmniejszy odsetek osób pracujących z bardzo dużym zapalem (jak mówi tytuł książki J. Synal i J. Szempruch) było wśród nauczycieli uczących w gimnazjum, których objęłam sondażem głównie w 2010 roku. Jednak próba badawcza każdorazowo była inna i w tym przypadku niezbyt liczna, stąd trudno mówić o pewnej zależności czasowej.

Przeprowadzone badania dowodzą, że stres jest immanentną częścią pracy nauczycieli, stąd należy bardziej efektywnie przygotowywać przyszłą kadrę do radzenia sobie z nim na co dzień w pracy. Wymaga to rozwijania kompetencji zaradczych i innych, które umożliwiłyby nauczycielom refleksyjne podejście do problematyki stresu, wypalenia, wsparcia. Należy bowiem pamiętać, że częste doświadczanie i odczuwanie stresu zawodowego oraz niewystarczające siły i kompetencje do zapobiegania jego występowaniu lub eliminowaniu nagromadzonych negatywnych emocji może pogarszać samopoczucie nauczycieli, a w dłuższej perspektywie prowadzić do wypalenia. Mając na uwadze ten fakt, poprosiłam badanych nauczycieli o samoocenę ich stanu zdrowia. Wniosek jest taki, że około połowy kadry pedagogicznej odznacza się, w swoim mniemaniu, dobrym zdrowiem. Jednak bardzo dobre samopoczucie akcentowało dwukrotnie mniej respondentów. Częściej niż co czwarty nauczyciel

ocenił go jako przeciętny, a kilkanaście osób wskazało złe samopoczucie. Grupa ta wymaga szczególnego rozpoznania i potraktowania, ponieważ nie ma dobrej skutecznej edukacji bez refleksyjnie i twórczo w nią zaangażowanego, zdrowego nauczyciela, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym oraz społecznym.

Badania ujawniły też problem nauczycielskiego stresu, który najściślej łączy się z syndromem wypalenia zawodowego, zarówno wyczerpywania emocji, sił twórczych i werwy do pracy, unikania bezpośrednich relacji z tymi, do których nauczyciel kieruje swe działania. Zebrany w toku wieloletnich badań materiał dowodzi, że głównymi stresorami w zawodzie nauczyciela są zarówno czynniki makrospołeczne (związane z od lat nieudolnie prowadzoną polityką oświatową w naszym kraju i niepowodzeniami dotychczasowych reform szkolnych, z niskim prestiżem zawodu, a także ze zbiurokratyzowaniem szkoły i nauczyciela, mało efektywnym systemem awansów czy z przeciążeniem pracą i wymogami nieustannego doksztalcania się i doskonalenia zawodowego przy ograniczeniach czasowych i finansowych), jak też uwarunkowania mezospołeczne. Do zasadniczych w obecnym czasie środowiskowych czynników stresogennych zaliczyć należy także niski poziom współpracy rodziców, którzy przybrali postawy bierne, urzędnicze i z reguły nie chcą być współodpowiedzialni za jakość usług oraz problemy wychowawcze. Nauczyciele dostrzegają wiele bezzasadnych, często fikcyjnych zmian. Akcentują, że wiele form edukacji nie spełnia ich oczekiwań i wymogów środowiska.

Zebrane w toku badań jakościowych od 124 nauczycieli materiały pamiętnikarskie ujawniły ich różne przeżycia, stresujące sytuacje i trudne doświadczenia zawodowe. Każdy z uczących nadawał im własny sens i znaczenie, każdy opisywał je w innych niemal kontekstach czasowych i społecznych. Dla jednych nauczycieli najbardziej stresującym dniem w pracy było pierwsze spotkanie z klasą, dla innych z rodzicami uczniów, a kolejni opisywali swoje negatywne przeżycia w kontaktach z przełożonym, kiedy to rozpoczynali pracę w danej szkole. Wielu badanych przelewało na papier swoje trudne chwile i nierzadko ogromny stres oraz bezradność, kiedy jego uczeń był zagrożony chorobą, wypadkiem, jakimś przykrym zdarzeniem, sytuacją rodzinną itp. Niektórzy

nauczyciele opisywali też wybuchy złości i agresywne zachowania wychowanków, a nawet zagrożenie ich życia, kiedy to zgubili się na jakimś klasowym wyjeździe, biwaku, wycieczce itp. Często jednak zakończenie było dość optymistyczne, bo jednemu nauczycielowi pomogła koleżanka, innemu cały zespół współpracowników, a kolejni wskazywali na pomoc i wsparcie najbliższych członków rodziny i własne konstruktywne działania zaradcze. Utkwiło im to jednak w pamięci do końca życia i chociaż z wypowiedzi badanych niekiedy wprost nie wynikało, że dany dzień mógł być traumatycznym przeżyciem, to narracje uczących na tę traumę wskazują.

W uzyskanym materiale autobiograficznym pojawiały się też bardzo trudne przeżycia związane z nieporozumieniami i konfliktami z uczniami, rodzicami, współpracownikami oraz z niesprawiedliwym potraktowaniem przez nich lub przez przełożonego w szkole. Analiza nauczycielskich tzw. kartek z pamiętnika dowodzi jednak, że otrzymują oni wsparcie w trudnych stresujących sytuacjach ze strony pojedynczych osób i na nich często mogą liczyć. Z wielu opisów wynika jednak potrzeba otoczenia specjalistyczną pomocą i wsparciem nauczycieli młodych, ale też starszych, którzy są przemęczeni, a czasem i osamotnieni w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami tak rodziców, jak i uczniów, ich agresją, chorobą.

Część przeżyć była wywoływana czynnikami zewnętrznymi, ale niektóre wynikały z ich świata wartości i cech osobowości, jak stereotypy myślenia, niska samoocena. Były więc wywołane nieświadomie przez nich samych i dotyczyły egzaminowania, oceniania uczniów, którzy podważają ich oceny, opinie, co dla niektórych nauczycieli nie wydaje się czymś naturalnym w procesie edukacji, ale bardzo zaskakującym trudnym i stresującym przeżyciem. Niektórzy w związku z tym, zamiast jednego dnia, opisywali całe swoje życie i napotykaną dotąd trudność, ustawiczne doświadczanie stresu, niemoc i bezradność wobec trudnej długotrwałej sytuacji, z której nieraz mogli wyzwolić się za pośrednictwem innego zaprzyjaźnionego nauczyciela. On im doradzał i towarzyszył w niełatwych chwilach. Wszystkie opisywane sytuacje ukazują obraz stresu i trudnych przeżyć nauczycieli powodowany częściowo zewnętrznymi czynnikami, ale też wewnętrznymi cechami i postawami uczących.

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele sięgają po pomoc najbliższych członków rodziny oraz przyjaciół lub sami próbują walczyć ze stresem i trudnymi sytuacjami. Uzyskują od nich głównie wsparcie emocjonalne, podporę duchową i poczucie zrozumienia. Część nauczycieli szuka sensu i osobistych wymiarów pracy zawodowej, aby stała się interesująca i mogli realizować dzięki niej swoje aspiracje i zainteresowania. Badani szukają też pomocy i wsparcia u przełożonych, głównie u dyrektora szkoły, ale są i tacy, którzy prezentują postawy unikające. Jest to znacznie mniej efektywne podejście, gdyż wielu trudnych spraw i problemów nie da się uniknąć i nauczyciel, prędzej czy później, będzie musiał ich doświadczyć i poszukiwać rozwiązań wymagających dużej elastyczności, otwartości na zmiany, optymistycznego nastawienia do własnych sił i działań. Tłumienie negatywnych uczuć i symptomów stresu zawodowego często prowadzi bowiem do wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji, pesymizmu i pełnoobjawowego wypalenia.

Na podstawie uzyskanych danych badawczych można powiedzieć, że jest pewna grupa nauczycieli świadomych obciążeń i zagrożeń z racji wykonywanej profesji czynnie zaangażowanych w profilaktykę wypalenia. Są jednak też tacy, którzy mają pasywne podejście i unikają problemów. Jeśli te jednak już się pojawiają, to ich maksymą jest uczynić wszystko, aby je jak najdłużej zatrzymać i odwlec w czasie, zanim konsekwencje się pojawią w postaci stałego stresu, poczucia osamotnienia i zobojętnienia.

Sednem rozważań uczyniono zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich w oparciu o badania przeprowadzone na terenie Polski południowo-wschodniej, ale też sąsiednich województw. Dane otrzymane w wyniku zastosowanych narzędzi badawczych pozwoliły zdiagnozować ogólny poziom wypalenia i w poszczególnych komponentach tj.: wyczerpaniu emocjonalnym, depersonalizacji i obniżonym poczuciu dokonań osobistych. Te trzy wymiary, a zarazem zakresy i symptomy wypalenia zawodowego uczących osobno zbadano i określono ich poziom.

Pierwszym z pytań, które w związku z tym postawiłam ankietowanym nauczycielom, było: czy czuje się Pan/Pani wypalony/wypalona z racji wykonywanego zawodu? Tak wprost postawione pytanie miało wstępnie

rozpoznać ukazany w pracy problem. Muszę przyznać, że wynik nie był dla mnie zaskakujący, jednak bardzo niepokojący. Z informacji uzyskanych drogą sondażu wynika, że średnio ponad jedna piąta nauczycieli (20,4%) z wszystkich lat badań odczuwa i sygnalizuje wprost u siebie syndrom wypalenia zawodowego. Około 12,3% ogółu pytaných nauczycieli nie miało wyrobionego w tym względzie zdania. Gdybyśmy do nauczycieli przyznających się do poczucia wypalenia dodali grupę osób niezdecydowanych i wahających się w ocenie, to można mówić o niemal jednej trzeciej nauczycieli zagrożonych (z różnych przyczyn) zjawiskiem wypalenia się w zawodzie. Jest to ważna informacja i fakt, którego nie należy lekceważyć z racji dużej dynamiki zjawiska oraz konsekwencji pedagogicznych i społecznych. Ogółem, biorąc pod uwagę średni wynik z wszystkich lat badań, to większość (64,1%) nauczycieli uznała, że nie ma poczucia wypalenia zawodowego.

Dodatkowo, pytanie, które skierowane zostało do nauczycieli, dotyczyło częstości poczucia wypalenia zawodowego, a uzyskane odpowiedzi wskazują, że około 15% badanych doświadcza takich odczuć głównie kilka razy w miesiącu, a niekiedy i kilka razy w tygodniu. Jeden z nauczycieli przyznał, że myśli te i uczucia towarzyszą mu niemal nieustannie! Duża grupa badanych, bo aż 40% próby nie potrafiła jednak jednoznacznie określić częstości poczucia wypalenia, a częściej niż co czwarty objęty sondażem nauczyciel nie miał takich uczuć nigdy. Daje to w sumie większość z nich, ale trudno być w tej kwestii optymistą, często bowiem nauczyciele nie są świadomi zagrożenia wypaleniem, a jeden nauczyciel uczy średnio kilkunastu uczniów, którzy mogą ponosić przykre konsekwencje.

Potwierdzeniem występowania zjawiska wypalenia wśród badanych nauczycieli jest wynik uzyskany kwestionariuszem C. Maslach. Składają się nań trzy ważne symptomy: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych. Chcąc bliżej określić siłę i natężenie zjawiska, użyłam do badania skali pięciostopniowej, zgodnie z którą odsetek osób zawodowo wypalonych okazał się nieco mniejszy od wcześniejszej samooceny nauczycieli. Materiał zebrany testem 22 twierdzeń na temat odczuć zawodowych sugeruje, że 14,5% nauczycieli jest wypalonych zawodowo. Zagrożeni syndromem wypalenia są również

nauczyciele, którzy wahali się w artykułowaniu własnych odczuć zawodowych, a był nim co dziewiąty badany. Razem z grupą osób wypalonych tworzą jedną czwartą część wszystkich respondentów, którzy mogą działać nieprofesjonalnie, bo dotyka ich wyczerpywanie emocji, dystansowanie się kontaktów z uczniami, utrata sił i werwy do pracy i brak poczucia własnej skuteczności. Pocieszający jest jednak fakt, że trzy czwarte nauczycieli nie jest objętych tym destruktywnym podstępnie rozwijającym się zjawiskiem. Jednak w szczególności należy otoczyć troską tzw. zdrowych nauczycieli i tworzyć dla nich warunki sprzyjające ich skutecznej i satysfakcjonującej pracy oraz rozwoju, by byli wsparciem koleżanek i kolegów doświadczających kryzysu wypalenia.

Gdybyśmy chcieli bliżej przyjrzeć się otrzymanym wynikom, to można zauważyć, że najbardziej zarysowany jest u nauczycieli syndrom wyczerpania emocjonalnego, jako efekt ich ciągłych zmagania z trudną rzeczywistością przy ograniczonych siłach, możliwościach i kompetencjach. Wystąpił on u niemal co czwartego objętego badaniami nauczyciela (23,8%). Natomiast 12,2% nauczycieli było zagrożonych wyczerpaniem emocjonalnym, co w sumie daje 36% osób wypalonych i zagrożonych wypaleniem emocjonalnym z racji długotrwałego stresu, niskich kompetencji zaradczych i braku wsparcia z zewnątrz. Na wyczerpywanie sił wewnętrznych nauczyciela złożyły się takie czynniki jak niski prestiż zawodu, wciąż wzrastające wymagania społeczne, trudna młodzież, narastające w szkołach problemy wychowawcze, trudności z utrzymaniem ładu i dyscypliny na lekcji, nadmiar szkolnej biurokracji, pogoń nauczycieli za kolejnymi stopniami awansu zawodowego, ich przeciążenie pracą i obowiązkami, krytykanctwo, brak wsparcia i zrozumienia, mało efektywny system ich edukacji, a także brak odpowiedniej motywacji do twórczej pracy, niskie uposażenia, niepowodzenia reform oświatowych, mało widoczne, rozłożone w czasie efekty działań pedagogicznych i ciągły stres zawodowy, z którym sobie nie radzą.

Z przeprowadzonych badań wynika, że ponad dwukrotnie mniejszą grupę nauczycieli dotyka syndrom obniżonego poczucia dokonania osobistych, a więc wzrastający pesymizm zawodowy i brak poczucia sprawstwa

procesów rozwojowych wychowanków. Takie negatywne, a nierzadko fatalistyczne nastawienie do roli zawodowej, bierność i bezradność przejawiał co dwunasty nauczyciel objęty badaniami w różnych latach. Do tego dochodzi grupa (15,9%) nauczycieli zagrożonych brakiem poczucia efektów własnych działań, biernością i bezradnością, co daje łącznie 27,7% uczących objętych syndromem wypalenia. Jest to drugi, dość niepokojący wynik badania syndromu wypalenia nauczycieli testem C. Maslach. Jak na kreatorów ładu oświatowego oraz wychowawców dzieci i młodzieży stan ten wydaje się bardzo niepokojący. Stanowi on punkt wyjścia i argument dla jakże koniecznej reformy wewnętrznej nauczyciela, doskonalenia warunków pracy, klimatu i atmosfery w szkole.

Najmniejszy zaś odsetek nauczycieli wydaje się wypalonych w obszarze depersonalizacji. Osoby unikające bezpośrednich kontaktów z dziećmi i młodzieżą czy wręcz instrumentalnie traktujące wychowanków, uczuciowo chłodne i obojętne stanowią 9,4% ogółu próby. W wyniku badań ujawniła się też grupa (11,8%) nauczycieli niezdecydowanych i zagrożonych depersonalizacją, co w sumie daje jedną czwartą uczących z symptomami wypalenia w sferze interpersonalnej. Zgodnie z trójwymiarową koncepcją wypalenia C. Maslach, jest to najmniej widoczny u badanych nauczycieli komponent, a zarazem zakres wypalenia zawodowego, którego doświadczać mogą głównie uczniowie, ale też nierzadko rodzice i współpracownicy. Nie należy zatem go pomijać ani lekceważyć, gdyż wpływa on bezpośrednio na efekty procesów wychowawczych, stan dialogu i współpracy tych podmiotów w szkole. Jako jeden z głównych etapów wypalenia jest wynikiem ciągłego stresu, którego nauczyciele na co dzień doświadczają w pracy. Taki stan prowadzi do wyczerpywania pozytywnych uczuć wobec siebie i osób, którym nauczyciel pomaga, a w związku z tym unikania lub powierzchowności kontaktów wymagających zaangażowania emocjonalnego, dystansowania się od trudnych sytuacji zawodowych i nawarstwiających się problemów wychowawczych. Nauczycielska ochrona przed eksploatowaniem nadwyrężonych sił i wyczerpujących się pozytywnych emocji jest jednak często złudnym, krótkodystansowym działaniem, gdyż eliminuje u nauczycieli poczucie empatii, podmiotowe traktowanie uczniów, zagraża dialogowi i współpracy.

Nauczyciele powinni więc prowadzić autodiagnozę wypalenia zawodowego, rozwijać kompetencje zaradcze, walczyć ze stresem w różny sposób i wspomagać się nawzajem wraz z innymi specjalistami w tej walce (np. poprzez funkcjonowanie liderów wsparcia w pokoju nauczycielskim i poza pracą). Powinni odreagowywać stres wpisany w nauczycielską profesję w czasie wolnym, który każdy pedagog powinien świadomie i odpowiedzialnie dla siebie gospodarować, poszukując wartościowych sposobów realizacji własnych celów i dążeń, uznania poprzez kreatywne działania w szkole i poza nią.

W zastosowanym autorskim kwestionariuszu ankiety zadano nauczycielom pytanie o częstość poczucia wypalenia w opisywanych trzech wymiarach. Uzyskany tą drogą materiał prowadzi do wniosku, że najczęściej nauczyciele odczuwają symptomy wyczerpania emocjonalnego (zawsze i często – 37,1%), następnie wyczerpania fizycznego i poczucie niskich efektów pracy (zawsze i często – 32,4%). Natomiast kilkakrotnie mniejszy odsetek (ok. 7%) badanych wskazywał na częste objawy zamykania się w sobie, unikania kontaktów z innymi podmiotami. W tym przypadku największa grupa (39,2%) zaprzeczyła, że kiedykolwiek miała poczucie depersonalizacji. Większość nauczycieli podkreślała też odpowiedzi: „umiarkowanie” lub „rzadko”, co może również w pewnym stopniu świadczyć o zagrożeniu wypaleniem w zakresie wyczerpania emocjonalnego oraz zmęczenia fizycznego i poczucia niskich efektów.

Analizując nauczycielskie narracje na temat ich doświadczeń i przeżyć związanych z odczuwaniem zaniku sił i werwy do pracy, sugerujących syndrom wypalenia zawodowego, można powiedzieć, że większość uczących temu zaprzecza. Natomiast 43 z 124 nauczycieli objętych badaniami autobiograficznymi wskazywało, że ma poczucie wypalenia kilka razy w miesiącu lub rzadziej. Pojedyncze osoby przyznały, że miewają myśli o wypaleniu kilka razy w tygodniu, a większość, bo 69 badanych nauczycieli stwierdziło, że nie zdarza się im wcale. Najmniej było opisów swoich przeżyć i doświadczeń dotyczących zaniku zapału do pracy.

Z badań wynika jednak, że wielu wychowawców posiada małą świadomość, czym jest wypalenie i czym różni się od fizycznego zmęczenia pracą, które przemija po dłuższym odpoczynku. Mylili oni te dwa stany, co

wskazuje na jeszcze większą potrzebę rozwijania wiedzy nauczycieli w tym zakresie na studiach i w różnych późniejszych etapach pracy zawodowej. Warto byłoby w trosce o ograniczenie rozwoju zjawiska wypalenia prowadzić cykliczne spotkania z nauczycielami i dyrektorami, badania w szkołach z użyciem różnych testów, kwestionariuszy nie w celu oceny i segregacji nauczycieli według kryteriów: *wypalony* i *niewypalony*, ale w celu organizowania systemu wsparcia oraz profilaktyki ogólnej i tej nakierowanej na syndrom wypalenia zawodowego w grupach szczególnego ryzyka. Jak pokazują bowiem dłuższe wypowiedzi nauczycieli wychowawców, część z nich jest osamotnionych w poczuciu wypalenia i dopiero perspektywa przejścia na emeryturę po kilkudziesięciu latach jest pomysłem na rozwiązanie ich problemu, który w sobie noszą.

Towarzyszące niektórym nauczycielom uczucia wyczerpania i zmęczenia pracą są niekiedy okazjonalne i naturalne zarazem, ale też pojawiają się systematycznie i coraz częściej ze zwiększoną siłą. Najsmutniejszym w prezentowanych opowieściach przeżyć i doświadczeń uczących było zdanie, które wypowiedział nauczyciel, że nikt go nie wspiera i zawsze musi na siebie liczyć, czuje się osamotniony, bo każdy ze współpracowników myśli wyłącznie o sobie. Słowa te ujawniają pewien paradoks ukazujący i mówiący o tym, że zdarzają się sytuacje, w których *pedagodzy zachowują się niepedagogicznie*. Ma to miejsce częściej jednak poza oficjalną sceną i sferą życia szkoły oraz teatralnością zachowań⁴ jej uczestników, o których już pisałam. Są jednak nauczyciele pasjonaci i optymiści realistycznie nastawieni do życia i wykonywanej pracy. Twierdzą, że wypalających ich myśli nie mają, bo kochają pracować z dziećmi i młodzieżą, a każdy ich gest i szczegół jest przyczyną radości z najmniejszych nawet sukcesów, bo codzienność pracy szkoły z małych gestów i efektów się składa. Tacy radośni pasjonaci i nauczyciele refleksyjni powinni być promowani w mediach, aby społeczny obraz szkoły i nauczycieli mógł się diametralnie zmienić na bardziej korzystny.

Mimo że badania potwierdziły ogólnie niski poziom wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz negatywnego nastawienia współczesnych nauczycieli do osiągnięć zawodowych, to niektóre wyrażane

⁴ Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze...*

przez nich odczucia zawodowe znacznie różniły się od siebie. I tak niemal połowa badanej kadry pedagogicznej twierdziła wprost, że na koniec dnia często czuje się zużyta po wytężonej pracy z dziećmi i młodzieżą. Opinie nauczycieli potwierdzają, że praca w szkole jest trudna, odpowiedzialna i obciążająca. Nie trzeba nikogo przekonywać o ciągłym hałasie w szkole, problematycznych zachowaniach uczniów i trudnościach z utrzymaniem ładu i porządku na lekcjach, o niepowodzeniach szkolnych, nierzadko opornych postawach rodziców itp. Z tych m.in. względów ciągły stres oraz brak wsparcia i zrozumienia dla trudnej pracy nauczyciela powodują, że jedna czwarta badanych jest emocjonalnie wyczerpana. W związku z tym częściej niż co piąty badany nauczyciel deklarował sfrustrowanie pracą, trudnymi sytuacjami i problemami, które w niej na co dzień napotyka. Z badań ponadto wynika, że częściej niż co czwarty nauczyciel od rana odczuwa zmęczenie na myśl o wyjściu do szkoły. Jest to wynik wielce niepokojący, ujawniający kryzys szkoły jako środowiska pracy i rozwoju nauczyciela. Dlatego zdiagnozowane zjawisko wymaga badań systemowych, nie tylko odnoszących się do uczących, ale do szkoły jako systemu społecznego⁵. Zebrany i ujawniony w toku analiz bogaty materiał wskazuje na potrzebę podjęcia różnych form terapii i wsparcia wychowawców w sytuacjach trudnych, kryzysowych, w ich traumatycznych niekiedy przeżyciach, opisywanych w autobiograficznych narracjach, kiedy doświadczają braku poszanowania ze strony uczniów, a nawet agresji i działań przemocowych, nietolerancji, niesprawiedliwego, lekceważącego, a niekiedy wręcz poniżającego traktowania w szkole.

Wśród badanej kadry byli również i tacy nauczyciele, którzy nie zgadzali się z danymi im do oceny sądami. Mieli oni inne odczucia związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą. Największa grupa nauczycieli nie zgadzała się z twierdzeniem, że traktują niektórych uczniów instrumentalnie i są wobec nich nastawieni obojętnie. Większość osób krytykowała również tezę o wyczerpywaniu sił i przekraczaniu granic zawodowych

⁵ Zob. A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989; M.J. Szymański, *Spoleczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.

możliwości oraz była pełna wiary w siebie i swoją sprawczą moc. Nauczyciele tacy sprzeciwiali się opinii, że już od rana towarzyszą im negatywne emocje, stres i zmęczenie na myśl czekającego ich dnia pracy. Jednakże bardziej skrupulatne w tym kierunku badania na reprezentatywnych próbach nauczycieli mogłyby pozwolić bardziej precyzyjnie ustalić, czy jest to wynik idealizowania własnej pracy i kojarzenia roli rzeczywistej z założoną, czy też twórczego udziału, dopasowania zawodowego, dążenia do sukcesu i jego osiągania czyli tzw. sprawczej mocy.

Z sądem, że nauczyciele traktują problemy emocjonalne bardzo spokojnie, nie zgadza się częściej niż co czwarty ankietowany (26,4%). Podobna grupa uczących nie odczuwa w sobie już dużych pokładów energii do wytężonej, efektywnej pracy. Częściej też niż co czwarty nauczyciel wyraża bezradność wobec problemów wychowawczych uczniów i trudnych decyzji, przed którymi stają na co dzień. Coraz trudniej jest nauczycielom zrozumieć, co uczniowie myślą na dany temat (20,9%), bo moim zdaniem z przyczyn od nich zależnych, ale też niezależnych mało czasu poświęcają swoim wychowankom i nie umieją ich słuchać, chwalić i motywować, doceniać uczniowskich dokonań. Dane te to wskaźniki wypalenia w zakresie obniżonego poczucia sprawstwa i efektów pracy. Mówią one wiele o polskiej szkole i nauczycielach, których efekty nie tylko zależą od nich samych, ale od warunków, w jakich przyszło im pełnić różne zadania i uczniów edukować.

Często nauczyciele wahali się w ocenie nadmiernego wysiłku wkładanego w realizację swych ról i obowiązków. Nie zgadzali się z sądem, że niektórzy uczniowie i ich rodzice są przekonani, iż to nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za problemy dzieci i młodzieży. Większość jednak respondentów była przekonana, że z łatwością przychodzi im stworzenie w klasie miłej atmosfery. Atmosfera ta może świadczyć o wychowawczym autorytecie nauczycieli (czyt. wpływie wychowawczym), jednak moje badania w tym zakresie w dużej mierze podważają tę opinię. Wynika z nich bowiem, że uczniowie częściej krytykują nauczycieli niż oni wyrażają się krytycznie o swoim wśród nich autorytecie⁶. Jest to więc bardzo pozytywny

⁶ Zob. M. Kocór, *Autorytet współczesnego nauczyciela...*

wynik, ale z drugiej strony niepokojący, bo może świadczyć o postawach adaptacyjnych, które wciąż dominują w pracy uczących⁷. W tej kwestii około 18,5% nauczycieli nie potrafiło sformułować jednoznacznej opinii, co również można traktować jako przejaw niezdecydowania, niepewności, obojętności grożący obniżeniem poczucia sprawstwa uczących.

Z przedstawionego materiału badawczego wynika, że zdecydowana większość nauczycieli nie zgadzała się z twierdzeniami negatywnymi, które wyrażają ich problemy funkcjonowania zawodowego. Była jednak grupa osób, które ujawniały, że doznawały poczucia zawodu i wyczerpania emocjonalnego, syndromu utraty sił i werwy do pracy z coraz trudniejszą dziś wychowawczo młodzieżą. Ich oceny i opinie wskazują, że konieczne jest prowadzenie systemowych działań profilaktycznych oraz wspierających ich w problemach, kryzysach, trudnych doświadczeniach zawodowych i traumatycznych niekiedy przeżyciach. Działania takie leżą jednak w gestii wielu podmiotów – centralnych, lokalnych, jak i instytucjonalnych, środowiskowych, aby nie tylko pomoc psychologiczną, terapeutyczną organizować dla uczniów, ale wspomagająco także dla ich wychowawców. Wymagają też głębszego zrozumienia, przekonania i zaangażowania samych nauczycieli, którzy największą pomoc i wsparcie wciąż otrzymują od swoich najbliższych członków rodziny i przyjaciół. Ma ono charakter emocjonalny opierający się na więziach osobowych.

Współczesny nauczyciel nieustannie podlega negatywnym doświadczeniom i niemal codziennie znajduje się w sytuacjach trudnych oraz stresujących. Potrzebuje zatem głównie wsparcia kompetencyjnego instytucji ze strony kształcących i doskonalących oraz bliskiej i szczerej współpracy z kolegami i koleżankami z pracy czy przełożonymi, którzy go zawodowo wesprą i doradzą mu w różnych dylematach, obawach, rozterkach i rozdrożach. Konieczne są zatem głębokie i gruntownie przemyślane zmiany w edukacji wstępnej i ustawicznej nauczycieli dotyczące refleksyjnego studiowania i ich roli zawodowej, w tym lepszego przygotowania do pracy wychowawczej z klasą, do komunikowania się z różnymi podmiotami edukacji, radzenia sobie z przemocą i agresją wśród uczniów itp. Istotne

⁷ Por. M. Kocór, *Postawy instrumentalno-adaptacyjne...*

jest stworzenie bardziej efektywnego systemu motywacyjnego dla osób aktywnych i kreatywnych, aby stały się siłą napędową i wsparciem dla mniej zaangażowanych kolegów oraz osób dopiero wkraczających na drogę zawodową. Do kształtowania wysokich kompetencji nauczycieli, dzięki którym mogą oni zaradzić nieustannemu stresowi i wypalaniu się w zawodzie, potrzebny jest nowoczesny system edukacji wstępnej i ustawicznej. Ma on ważny wpływ na poczucie skuteczności zawodowej (przeciwdziałającej wyczerpywaniu emocji, obniżeniu satysfakcji) i zaangażowania w pracę.

Merytorycznie uzasadnione jest również tworzenie i rozwijanie tzw. kultury szkoły czy szerzej kultury pedagogicznej środowiska, która dawałaby nauczycielom dobry grunt do funkcjonowania zawodowego i społecznego. Wymaga ona jednak zaangażowania wszystkich podmiotów, które powinny być „dojrzałymi pedagogicznie” partnerami (świadomymi, zaangażowanymi i odpowiedzialnymi) w kreowaniu warunków rozwoju dzieci i młodzieży. Aby tak się stało, każdy z tych podmiotów edukacji powinien wciąż roztaczać krytyczną autorefleksję, nieustannie uświadamiać sobie, jaka jest jego założona i rzeczywista rola i co w tej roli powinien lub chciałby jeszcze zmienić. Należy też szukać przyczyn kryzysów i niepowodzeń oświatowych w sobie, a nie tylko w innych osobach i instytucjach, aby stawać się merytorycznie przekonanym i gotowym do zmiany wewnętrznej. Takie rozumne i krytyczne spojrzenie nauczycieli na rzeczywistość oświatową i społeczną oraz własną autonomiczną w niej rolę umożliwi tylko refleksyjna postawa, którą należy kształtować już u studentów przygotowujących się do nauczycielskiej profesji. Jest ona bowiem gwarancją wsparcia i zmian rozwojowych w oświacie. Refleksyjne studiowanie to ważne zadanie stojące przed kandydatami na nauczycieli. Powinnością szkół wyższych jest zaś tworzenie warunków sprzyjających temu procesowi, a instytucje zatrudniające nauczycieli mają wspierać ich w pracy i dalszym rozwoju. Niezmiernie ważna jest więc rola badaczy rozpoznających nauczycielski potencjał, władz oświatowych i społeczeństwa wdrażającego ich merytorycznie uzasadnione propozycje doskonalenia warunków pracy, działań wspierających i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli, przy ich twórczej aktywności i dążności do sukcesu.

Poszukując uwarunkowań wzmocnień i sukcesów nauczycieli warto powołać się na badania J. Madalińskiej-Michalak, dla której sukces i satysfakcja z pracy zależą od poziomu samoświadomości, kompetencji emocjonalnych i budowania optymizmu zawodowego przy świadomości realiów szkolnych i wewnętrznej motywacji do ciągłej pracy nad sobą⁸.

⁸ J. Madalińska-Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007; R. Górska, J. Madalińska-Michalak, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

Aneks nr 1

Wzór kwestionariusza ankiety dla nauczycieli

W książce wykorzystano materiał empiryczny uzyskany z pytań kwestionariusza ankiety przeznaczonej dla nauczycieli mojego autorstwa na temat problemów nauczycielskiego zawodu, w tym stresu, wypalenia, wsparcia i działań profilaktycznych, który co pewien czas był doskonałony i uzupełniany o inne nurtujące mnie pytania.

Zawód nauczyciela i jego problemy

Zwracamy się do Pani/Pana z prośbą o wzięcie udziału w badaniach dotyczących problemów nauczycielskiego zawodu, w tym stresu, wypalenia zawodowego, ale też wsparcia i profilaktyki. Prosimy o udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi na zamieszczone niżej pytania, zgodnie z osobistymi przekonaniem i doświadczeniami.

Wypełnienie kwestionariusza polega na podkreśleniu właściwej odpowiedzi lub sformułowaniu opinii własnej. Badania są anonimowe, a ich wyniki będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych. Jeśli jednak w ankiecie znajdują się pytania, na które z pewnych względów nie chciał(a)by Pani/Pan odpowiedzieć, prosimy je pominąć.

Część zasadnicza:

- 1. Jak określił(a)by Pan/Pani stopień osobistego zaangażowania w wykonywaną pracę?**
 - a. bardzo wysoki
 - b. wysoki
 - c. nie mam wyrobionego zdania
 - d. niski
 - e. bardzo niski

- 2. Jak ocenia Pan/Pani swój stan zdrowia?**
 - a. bardzo dobry
 - b. dobry
 - c. przeciętny
 - d. zły
 - e. bardzo zły
 - f. trudno powiedzieć

- 3. Jakie czynniki utrudniają Panu/Pani efektywną pracę w zawodzie nauczyciela?**

.....

.....

- 4. Jak ocenia Pan/Pani pracę w szkole w aspekcie doznawanego stresu?**
 - a. bardzo stresująca
 - b. stresująca
 - c. nie mam wyrobionego zdania
 - d. mało stresująca
 - e. niestresująca

- 5. Jakie czynniki (zjawiska, sytuacje, zachowania itp.) wywołują u Pana/Pani stres zawodowy i jak często spotyka się Pan/Pani z nimi w pracy? Przy każdym czynniku prosimy podać jego częstość w skali od 1 do 5, gdzie 5 to bardzo często, 4 – często, 3 – rzadko, 2 – bardzo rzadko, 1 – nigdy.**

- a. przeciążenie pracą
 - b. niedocenywanie przez przełożonych
 - c. konflikty ze współpracownikami
 - d. niski prestiż zawodu i związane z tym niskie wynagrodzenie
 - e. wymóg nieustannego dokształcania się
 - f. biurokracja w szkole
 - g. wprowadzenie nowych stopni awansu zawodowego
 - h. kontakty z rodzicami uczniów
 - i. kontakty z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze
 - j. nieustannie zmieniająca się polityka władz oświatowych
 - k. inne czynniki (jakie?)
- 6. Jak często zdarza się Panu/Pani po dniu pracy (Prosimy podać częstość w skali od 1 do 7; gdzie 7 oznacza zawsze, 6 – bardzo często, 5 – często, 4 – średnio, 3 – rzadko, 2 – bardzo rzadko, 1 – nigdy):**
- a. wyczerpanie emocjonalne?
 - b. wyczerpanie fizyczne?
 - c. zamykanie się w sobie i unikanie kontaktów z innymi ludźmi?
- 7. Czy czuje się Pan/Pani wypalony/wypalona z racji wykonywanego zawodu?**
- a. zdecydowanie tak
 - b. raczej tak
 - c. nie mam wyrobionego zdania
 - d. raczej nie
 - e. zdecydowanie nie
- 8. Jak często towarzyszy Pani/Panu uczucie wypalenia zawodowego?**
- a. codziennie
 - b. kilka razy w tygodniu
 - c. kilka razy w miesiącu
 - d. raz w miesiącu lub rzadziej
 - e. nigdy
 - f. trudno mi powiedzieć

9. Jakie to uczucia? Prosimy je opisać, podać przykłady przeżyć związanych z poczuciem wypalenia.

.....

.....

10. Jak często zwierza się Pan/i innym ze swoich problemów, sytuacji trudnych?

- a. codziennie
- b. kilka razy w tygodniu
- c. kilka razy w miesiącu
- d. raz w miesiącu lub rzadziej
- e. nigdy
- f. trudno mi powiedzieć

11. Czy w miejscu pracy są osoby, na które zawsze może Pan/i liczyć?

- a) tak
- b) nie
- c) trudno mi powiedzieć

Jeśli tak, to jaka jest to grupa osób?

- a) bardzo duża
- b) duża
- c) mała
- d) bardzo mała

12. Jak często (Prosimy o określenie za pomocą symbolu według zasady: 5 – bardzo często, 4 – często, 3 – rzadko, 2 – bardzo rzadko, 1 – nigdy)

oczekuje Pan/i wsparcia:	otrzymuje Pan/i wsparcie:
a) najbliższych członków rodziny?	a) najbliższych członków rodziny?
b) koleżanek i kolegów z pracy?	b) koleżanek i kolegów z pracy?
c) przełożonych?	c) przełożonych?
d) psychologa, specjalistów?	d) psychologa, specjalistów?
e) innych osób, grup (jakich?)	e) innych osób, grup (jakich?)

13. Jakiego rodzaju wsparcie najczęściej Pan/Pani otrzymuje w sytuacjach trudnych?

- a) emocjonalne – uczuciowe, uwalniające od napięć, dające nadzieję

- b) informacyjne – dzielenie się doświadczeniami, udzielanie porad, informacji potrzebnych do rozwiązania danego problemu czy wyjścia z trudnej sytuacji
- c) materialne czy finansowe
- d) wartościujące – podnoszące samoocenę, poczucie akceptacji przez innych
- e) instrumentalne – udzielanie instrukcji postępowania, świadczenie określonych usług
- f) duchowe, które wzmacnia odporność psychiczną, chroni przed poczuciem alienacji
- g) inne (jakie?)

14. Jak ocenia Pan/Pani rolę środowiska lokalnego w profilaktyce wypalenia zawodowego nauczycieli?

- a. zdecydowanie pozytywnie
- b. raczej pozytywnie
- c. nie mam wyrobionego zdania
- d. raczej negatywnie
- e. zdecydowanie negatywnie

Prosimy o uzasadnienie swojej odpowiedzi.

.....

.....

15. Jakich działań Pan/Pani oczekuje, aby można było zapobiegać lub ograniczać negatywne skutki stresu w pracy w szkole oraz przeciwdziałać wypalaniu się w zawodzie nauczycieli?

.....

.....

Metryczka

1. Płeć:

- a) kobieta
- b) mężczyzna

2. **Wiek:**
a) do 30 lat, b) 30–40 lat, c) 40–50 lat, d) 50 lat i więcej
3. **Staż pracy:**
a) do 5 lat, b) 5–15 lat, c) 15–25 lat, d) 25 lat i więcej
4. **Typ ukończonej szkoły wyższej:**
5. **Stopień awansu zawodowego:**
a) nauczyciel stażysta, b) kontraktowy, c) mianowany,
d) dyplomowany, e) profesor oświaty
6. **Typ miejscowości, w której Pani/Pan pracuje:**
a) miasto, b) wieś
7. **Stan cywilny:**
8. **Typ placówki zatrudnienia:**
a) przedszkole, b) szkoła podstawowa,
c) gimnazjum, c) liceum, d) technikum,
e) zasadnicza szkoła zawodowa,
f) inna placówka (jaka?)
9. **Liczebność szkoły, w której Pani/Pan pracuje:**
10. **Średnia liczba uczniów w klasie:**
11. **Nauczany przedmiot:**

Dziękujemy za udział w badaniach

Aneks nr 2

Dyspozycje do badań autobiograficznych

Część I.

Prosimy opisać swój NAJTRUDNIEJSZY I NAJBARDZIEJ STRESUJĄCY DZIEŃ W PRACY. Co go spowodowało? Jak Pan/Pani się zachował/a i jakie były tego skutki? Czy ktoś Pani/Panu pomógł? Jeśli tak, to kto i w jaki sposób? Jeśli nie, to dlaczego i co się dalej stało?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Część II.

Wprowadzająca:

Jak często zdarza się Pani/Panu uczucie, że nie ma Pani/Pan sił już dalej pracować?

- a) codziennie
- b) kilka razy w tygodniu
- c) kilka razy w miesiącu i rzadziej
- d) nie zdarza mi się wcale

Zasadnicza:

CO WTEDY PAN/I CZUJE? Proszę opisać, jak doszło u Pani/Pana do poczucia wyczerpania? Jak Pani/Pan radzi sobie z tym uczuciem? Czyjej pomocy Pan/i oczekuje i na czym ma ona polegać?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dziękujemy za współpracę

Bibliografia

Publikacje zwarte

- Anczewska M., Roszczyńska J., *Jak uniknąć objawów wypalenia w pracy z chorymi*, Warszawa 2004.
- Babbie B., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń 2001.
- Bugajska J. i in., *Psychofizjologiczne problemy człowieka w środowisku pracy*, Warszawa 1997.
- Chodkiewicz J., *Psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2006.
- Christopher D., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk 2008.
- Chrzanowska I., *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Łódź 2004.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych*, Kraków 2009.
- Dróżka W., *Pokolenie nauczycieli*, Kielce 1993.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2002.
- Dróżka W., *Nauczyciel – autobiografia pokolenia: studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2004.
- Dudek B., Waszkowska M., Hanke W., *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź 1999.

- Dudek B., Waszkowska M., Mercz D., Hanke W., *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź 2004.
- Edelwich J., Brodsky A., *Burn-Out: Stages of Disillusionment in the Helping Professional*, New York 1980.
- Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*, Gdańsk 2001.
- Frankenhauser M., *Stress, Health, Job Satisfaction*, Stockholm 1989.
- Freudenberger H.J., North G., *Burn-out bei Frauen, über das Gefühl des Ausgebranntseins*, Frankfurt 2002.
- Freudenberger H.J., Richelson G., *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Garden City 1980.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.
- Górska R., Madalińska-Michalak J., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.
- Grzegorzewska M.K., *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków 2006.
- Grzegorzewska M.K., *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystywanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*, Kraków 2019.
- Guszkowska M., *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go modernizujące*, Warszawa 2003.
- Heszen-Niejodek I., Mateusiak J., *Konteksty stresu psychologicznego*, Katowice 2002.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006.
- Hreciński P., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Warszawa 2016.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Jędrzejczak M., *Stres i radzenie sobie z nim w procesie pracy*, Kutno 2002.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, Łódź 2003.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin 2011.

- Kocór M., *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Rzeszów 2006.
- Kocór M., *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*, Rzeszów 2010.
- Koczón-Zurek S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Katowice 2006.
- Kozak S., *Patologie w środowisku pracy. Zapobieganie i leczenie*, Warszawa 2009.
- Krawulka A., *Uwarunkowania zespołu wypalenia u nauczycieli polskich szkół średnich*, praca magisterska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1991.
- Kretschmann R., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańsk 2003.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin 2009.
- Kwiecińska R., *Rozum czy serce. Postawy wobec zawodu nauczycielskiego studentów uczelni pedagogicznej*, Kraków 2000.
- Levi L., *Preventing Work Stress*, Reading 1981.
- Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Radom 2007.
- Litzke S.M., Schuh H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007.
- Łosiak W., *Psychologia stresu*, Warszawa 2008.
- Maanem van M., *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, Cobourg 1998.
- Madalińska-Michalak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.
- Mańkowska B., *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*, Gdańsk 2017.
- Maslach C., Jackson S.E., *The Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto 1986.
- Maslach C., Leiter M.P., *Pokonać wypalenie zawodowe. Sześć strategii poprawienia relacji z pracą*, Warszawa 2010.
- Maslach C., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji?*, red. H. Sęk, Warszawa 2011.
- Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004.

- Moneta-Malewska M., *Jak sobie radzić ze stresem w szkole i w domu?*, Warszawa 2009.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*, Warszawa 2006.
- Oniszczenko W., *Stres to brzmi groźnie*, Warszawa 1998.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków 1999.
- Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989.
- Palka S., *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków 2018.
- Perski A., *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*, Warszawa 2004.
- Pilch T., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.
- Pines A.M., Aronson E., *Career Burnout: Causes and Cures*, New York 1988.
- Pines A.M., Aronson E., Kafry D., *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Stuttgart 1983.
- Plichta P., *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Wrocław 2015.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, Warszawa 2004.
- Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków 2010.
- Pyżalski J., Plichta P., *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*, Łódź 2007.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Rongińska T., Gaida W.A., *Strategie radzenia sobie z obciążeniami psychicznymi w pracy zawodowej*, Zielona Góra 2012.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
- Sawisz A., *Szkola a system społeczny*, Warszawa 1989.

- Schröder J.P., *Wypalenie zawodowe – drogi wyjścia. Jak dokonać trwałej przemiany*, Warszawa 2008.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002.
- Sekułowicz M., *Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków*, Wrocław 2005.
- Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli zatrudnionych w placówkach dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przewyciężanie*, Wrocław 2002.
- Selye H., *Stres okiełznany*, Warszawa 1979.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
- Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Stawiarska P., *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Warszawa 2016.
- Steciwo A., Mastalerz-Migas A., *Stres oraz wypalenie zawodowe*, Wrocław 2012.
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., *CISS, Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych*, Warszawa 2005.
- Strycharska-Gać B., *Nauczycielu, nie wypalaj się!*, Warszawa 2009.
- Synal J., Szempruch J., *Od zapalu do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Kielce 2017.
- Szczęsna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010.
- Szmagalski J., *Stres i wypalenie zawodowe pracowników socjalnych*, Warszawa 2004.
- Szymański M.J., *Spółeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Warszawa 1988.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2014.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin 2009.
- Widerszal-Bazył M., *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonywania pracy*, Wrocław 1979.

- Wierzejska J., *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*, Lublin 2017.
- Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, red. E. Kantowicz, Olsztyn 1997.
- Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008.
- Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, red. H. Sęk, Poznań 1996.
- Wysocka E., *Człowiek i środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007.
- Wysocka E., Jarosz E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Zaborowski Z., *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973.

Artykuły

- Alvarez H.K., *The Impact of Teacher Preparation on Responses to Student Aggression in the Classroom*, „Teaching and Teacher Education”, 23, 2007, nr 7.
- Aksman J., *Rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie kształcenia uczniów zdolnych plastycznie – na bazie doświadczeń szkolnictwa Słowacji, Słowenii, Ukrainy i Polski*, w: *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Kraków 2013.
- Arslanow B., *Rola psychologa szkolnego w udzielaniu wsparcia nauczycielowi*, w: *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, red. T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt, Zielona Góra-Potsdam 1998.
- Bibik R., *Aby światło nie zgasto – czyli jak zapobiegać zespołowi wypalenia zawodowego*, „Wszystko dla Szkoły”, 2002, nr 9.

- Bibik R., *Uwarunkowania wypalenia zawodowego nauczycieli i możliwości zapobiegania mu*, „Dyrektor Szkoły”, 2008, nr 12.
- Bilska E., *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalania się zawodowego*, „Niebieska Linia”, 2004, nr 4.
- Brudnik M., *Zachowanie uczniów podczas lekcji a wypalenie się nauczycieli wychowania fizycznego*, „Kultura Fizyczna”, 2008, nr 7/8.
- Burisch M., *W poszukiwaniu teorii – przemyslenia na temat natury i etologii wypalenia*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Burke R.J., *Organizational-Level Interventions to Reduce Occupational Stressors*, „Work & Stress”, 7, 1993.
- Chase S.E., *Narrative Inquiry – Multiple Lenses, Approaches, Voices*, w: *The Sage Handbook of Qualitative Research (third edition)*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks-London-New Delhi 2005.
- Cherniss C., *Role of Professional Self-Efficacy in the Etiology and Amelioration of Burnout*, w: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory Research*, red. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Washington 1993.
- Chrzanowska I., *Wypalenie zawodowe i poziom poczucia kontroli nauczycieli i wychowawców pracujących w placówkach ogólnodostępnych*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku”, 4, 2005, nr 1.
- Cooper C.L., Marshall J., *Źródła stresu w pracy kierowniczej i umysłowej*, w: *Stres w pracy*, red. C.L. Cooper, R. Payne, Warszawa 1987.
- Czemierowska E., Soboń J., *Są nawet szczęśliwi nauczyciele...*, „Psychologia w Szkole”, 2005, nr 4.
- Dolińska-Zygmunt G., *Orientacja salutogeniczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky'ego*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 1996, nr 1818.
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowe i jakościowe*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Dzierzgowska I., *Pracować z entuzjazmem*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 5.
- Dzierzgowska I., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 2007, nr 3.

- Edelwich J., Brodsky A., *Training Guidelines: Linking the Workshop Experience to Needs on and off the Job*, w: *Job Stress and Burnout*, red. W.S. Paine, Beverly Hills 1982.
- Endler N.S., Parker J.D.A., *Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 58, 1990, nr 5.
- Farber B.A., *Stress and Burnout in Suburban Teacher*, „Journal of Educational Research”, 77, 1984, nr 6.
- Forney D.S., Wallace-Schutzman F., Wiggers T.T., *Burnout among Career Development Professionals: Preliminary Findings and Implications*, „Personnel & Guidance Journal”, 60, 1982, nr 7.
- Freudenberger H.J., *Staff Burn-Out*, „Journal of Social Issues. A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues”, 30, 1974, z. 1.
- Friedman I.A., *Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy*, „Social Psychology of Education”, 6, 2003.
- Gaś Z.B., *Kwestionariusz SWZN jako narzędzie analizy jakości funkcjonowania zawodowego nauczycieli w sytuacji stresowej*, w: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik na szkolnych liderów profilaktyki*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2004.
- Giza T., Jakubik M., *Wypalenie zawodowe: analiza porównawcza zawodów ryzyka*, w: *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria i praktyka*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Kielce 2006.
- Gliszczyńska X., *Skala I-E w pracy (narzędzie pomiaru poczucia kontroli w pracy)*, „Studia Psychologiczne”, 28, 1990, z. 1.
- Górska I., *Nauczyciel wobec agresji w szkole – radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym w kontekście syndromu wypalenia zawodowego*, w: *Agresja w szkole*, red. A. Rejzner, Warszawa 2004.
- Grzegorzewska M.K., *Nauczycielu uważaj, bo możesz się wypalić*, „Hejnał Oświatowy”, 1996, nr 14.
- Grzegorzewska M.K., *Zjawisko wypalenia zawodowego nauczycieli*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w Warszawie”, 1998, nr 8.

- Haack M., Jones J.W., *Diagnosing Burnout. Using Projective Drawings*, „Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services”, 21, 1983, nr 7.
- Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, w: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.
- Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2002.
- Hobfoll S.E., Freedy J., *Conservation of Resources. A General Stress Theory Applied to Burnout*, w: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory Research*, red. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Washington 1993.
- Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały*, red. D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2003.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Wychowanie na co Dzień”, 1996, nr 10/11.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne*, w: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 1.
- Kijowska I., *Wypalenie zawodowe w percepcji nauczycieli*, „Gestalt”, 2004, nr 1.
- Kliś M., Kossewska J., *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 1998, nr 2.
- Kocór M., *Autorytet współczesnego nauczyciela – oczekiwania a rzeczywistość*, w: *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.
- Kocór M., *Bariery efektywnego funkcjonowania i kształcenia polskiego nauczyciela. Poszukiwanie dróg wyjścia*, w: *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – rozwój – zmiana*, red. M. Kamińska, Z.P. Kruszewski, ks. A. Gretkowski, B. Skalbani, Płock-Warszawa 2016.

- Kocór M., *Dlaczego uczniowie nie lubią szkoły, a nauczyciele wypalają się w zawodzie?*, w: *Perspektivy výchovy a vzdělávání v podmínkách současného světa*, red. M. Prokešová, Praha 2017.
- Kocór M., *Gotowość zawodowa kandydatów na nauczycieli*, w: *Edukacja – w stronę kluczowych wartości. Materiały Sekcji VII Dziewiątego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Górniewicz, Olsztyn-Białystok 2017.
- Kocór M., *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*, w: *Wychowawcza rola szkoły*, red. J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, Lublin 2012.
- Kocór M., *Nauczyciele wobec lokalnej polityki oświatowej po wprowadzeniu reformy*, w: *Společenstvo edukacyjne w strategii rozwoju regionu*, red. T. Grabiński, L. Woszczek, Chrzanów 2007.
- Kocór M., *Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i kryzys kształcenia w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2012, nr 2.
- Kocór M., *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli*, w: *O kompetencjach współczesnych wychowawców*, red. D. Zając, Bydgoszcz 2010.
- Kocór M., *Stres w pracy nauczyciela i jego determinanty*, w: *Společenstvo – biznes – edukacja wobec szans i zagrożeń początku XXI wieku*, red. M.M. Kowalczyk, H. Cudak, Łódź 2012.
- Kocór M., *Style myślenia nauczycieli o edukacji wyznacznikiem kultury organizacyjnej szkoły*, w: *Istota kultury szkoły jako miejsca nauczania i oddziaływań wychowawczych*, red. E. Augustyniak, Kraków 2009.
- Kocór M., *Szkoła jako miejsce wsparcia społecznego*, „Edukacja – Technika – Informatyka. Kwartalnik Naukowy”, 2018, nr 1.
- Kocór M., *Teacher as Giver and Receiver of Support in Difficult Situations at Schools in the Area of Subcarpathian Voivodeship*, „International Journal of Psycho-Educational Sciences”, 5, 2016, z. 3.
- Kocór M., *Teacher in Crisis – Dangers of Professional Burnout*, w: *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*, red. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Brno 2013.

- Kocór M., *Wsparcie nauczycieli w sytuacjach trudnych*, w: *Dyskurs pedagogiczny*, t. 7: *Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka*, red. K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla, M. Żak, Jarosław 2013.
- Kocór M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli – przyczyny i skutki*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008.
- Kozak S., Mietlewski Z., *Psychospołeczne determinanty stresu menadżerów w świetle badań pracowników Trójmiasta w latach 2000–2003*, w: *Stres i jego modelowanie*, red. J. Szopa, M. Harciarek, Częstochowa 2004.
- Krawczonek M., *Stres w życiu człowieka*, „Dyrektor Szkoły”, 2006, nr 9.
- Krawulska-Ptaszyńska A., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1996, nr 8.
- Kuźma J., *Ewolucja współczesnych modeli pedeutologicznych a wspieranie nauczycieli w różnych fazach rozwoju*, w: *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Kraków-Łowicz 1999.
- Lazarus R.S., *Paradygmat stresu i radzenie sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, 1986, nr 3/4.
- Lorenc-Steinmec A., Zaremba A., *Zapobiec kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 2.
- Maslach C., *Burned-Out*, „Human Behavior”, 9, 1976.
- Maslach C., *Wypalanie się – utrata troski o człowieka*, w: *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, Warszawa 1999.
- Maslach C., Schaufeli W.B., *Historical and Conceptual Development of Burnout*, w: *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, red. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek, Washington 1993, s. 1–17.
- Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P., *Job Burnout*, „Annual Review of Psychology”, 52, 2001.
- Maslach C., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.

- Maslach C., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Maslach C., Jackson S.E., *The Measurement of Experienced Burnout*, „Journal of Occupational Behavior”, 1981, nr 2.
- Mastalski J., *Wypalenie zawodowe nauczycieli – czym jest i jak je ograniczać?*, „Cywilizacja”, 2009, nr 30.
- Mazurczyk I., *Przeciwdziałanie zjawisku wypalenia*, „Ergo: Miesięcznik Oświatowy”, 2005, nr 11.
- Meier S.T., *The Construct Validity of Burnout*, „Journal of Psychology”, 57, 1984, nr 3.
- Merchel K., *Wybrane poznawczo-motywacyjne uwarunkowania procesu wypalenia zawodowego u nauczycieli*, praca magisterska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań 1993.
- Milczarek J., *Poziom wypalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli*, „Ruch Pedagogiczny”, 2005, nr 3/4.
- Narecki M., *Profilaktyka stresu, nowoczesne doradztwo zawodowe i inne czynniki chroniące przed syndromem wypalenia*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008.
- Orłowska M., *Nie wypal się zawodowo*, „Gazeta Szkolna”, 2001, nr 22.
- Ostrowska M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli wychowania fizycznego a wypadkowość szkolna*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2008, nr 5.
- Palak Z., *Zespół wypalenia zawodowego w pracy nauczycieli szkół specjalnych i ogólnodostępnych*, w: *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, Lublin 2007.
- Pasikowski T., *Polska adaptacja kwestionariusza Maslach Burnout Inventory*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2000, 2004.
- Pec K., *Wypalenie zawodowe nauczycieli wf – dlaczego warto się nim zajmować?*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2009, nr 8.
- Pec K., *Z badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2005, nr 6/7.

- Pines A.M., *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Piotrowska M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli a rola wsparcia społecznego*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 1/2.
- Plichta P., *Stres zawodowy „pomagaczy” – diagnoza i profilaktyka*, „Remedium”, 2008, nr 7/8.
- Polkowski T., *Wypalenie zawodowe wychowawców*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2005, nr 10.
- Poplucz J., *Oczekiwania zawodowe pracujących*, „Studia Socjologiczne”, 1977, nr 2 (65).
- Sava F.A., *Causes and Effects of Teacher Conflict-Inducing Attitudes towards Pupils: A Path Analysis Mode*, „Teaching and Teacher Education”, 18, 2002.
- Schaufeli W.B., Enzmann D., Girault N., *Przegląd metod pomiaru wypalenia zawodowego*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Sęk H., *Specyfika wypalenia u nauczycieli*, w: *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, red. H. Sęk, Poznań 1996.
- Sęk H., *Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym?* „Przegląd Psychologiczny”, 1986, nr 3.
- Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, w: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, Łódź 2003.
- Sęk H., *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, w: *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 2000.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Toruń-Poznań 1994.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, w: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2006.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004.

- Sęk H., Pasikowski T., *Analiza wyników*, w: *Wypalenie zawodowe. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, red. H. Sęk, Poznań 1996.
- Sęk H., Beisert M., Pasikowski T., Ścigała I., *Mechanizmy stresu i wypalenia zawodowego w modelu poznawczo-kompetencyjnym*, w: *Psychologia poznawcza w Polsce. Koncepcje, analizy, badania*, red. A. Tokarz, E. Nęcka, Warszawa 1997.
- Sirdak A., *Zespół wypalenia zawodowego – psychospołeczne uwarunkowania, zapobieganie*, „Wspólne Tematy”, 2008, nr 4.
- Sitarczyk M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli polskich i włoskich*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2008, nr 2.
- Skulicz D., *Badania opisowe i diagnostyczne*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.
- Skulicz D., *Diagnozowanie pedagogiczne*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998.
- Smith L.M., *Biographical Metod*, w: *Handbook of Qualitative Research*, red. M.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Thousand Oaks-London-New Delhi 1994.
- Sofulak M., Pohorecka I., *Stres pod kontrolą*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 2.
- Sokołowska E., *Jak nie wypalić się zawodowo?*, „Psychologia w Szkole”, 2007, nr 3.
- Strelau J., *Temperament a stres. Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*, w: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 2000.
- Szlagura W., *Kryzys wypalenia*, „Katecheta”, 2002, nr 7/8.
- Szmyd K., *Nauczyciel wobec kryzysu wartości społecznych i wychowawczych*, w: *Nauczyciel między tradycją a współczesnością*, red. E.I. Laska, Rzeszów 2007.
- Szmyd K., *Szkoła i nauczyciel – w kręgu ograniczeń funkcji pedagogicznych*, w: *Przemoc. Konteksty społeczno-kulturowe*, t. 1, red. W. Walc, Rzeszów 2007.
- Szmyd K., Uberman M., *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, w: *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.

- Szymańska J., *Gdy praca staje się udręką*, „Gazeta Szkolna”, 2000, nr 16/17.
- Świętochowski W., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli – co to jest i jak się przed nim obronić?*, „Szkoła Zawodowa”, 1995, nr 10.
- Terelak J.F., *Stres*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Tessmer A., *Czy polscy nauczyciele są narażeni na wypalenie zawodowe?*, „Nowe w Szkole”, 2005, nr 6.
- Tomal V., *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 8.
- Travers C.J., Cooper C.L., *Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress Among UK Teachers*, „Work&Stress”, 7, 1993.
- Tucholska S., *Stres w zawodzie nauczyciela*, „Psychologia Wychowawcza”, 1996, nr 5.
- Tucholska S., *Stres zawodowy u nauczycieli: poziom nasilenia i symptomy*, „Psychologia Wychowawcza”, 1999, nr 3.
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe w ujęciu strukturalnym i dynamicznym*, w: *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008.
- Urbaniak-Zajac D., *Badania interpretacyjne w pedagogice*, w: *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, red. T. Lewowicki, Warszawa-Kraków 2004.
- Varaki B.S., *Narrative Inquiry in Educational Research*, „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research”, 8, 2007, nr 1.
- Winiarski M., *Od opieki do wsparcia społecznego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1999, nr 5.
- Zawadowska J., *Wypalenie zawodowe – mit czy realny problem?*, „Dyrektor Szkoły”, 2007, nr 4.
- Zimbardo P.G., *Emocje, stres i psychologia zdrowia*, w: *Psychologia i życie*, red. P.G. Zimbardo, Warszawa 2004.
- T. Zbyrad, *Wypalenie zawodowe jako syndrom zawodów służebnych*, „Rodzina i Społeczeństwo”, 2005, nr 4.

Spis tabel i rysunków

- Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych nauczycieli w latach 2007–2017
- Tabela 2. Stopień osobistego zaangażowania w pracę
- Tabela 3. Ocena stanu zdrowia przez badanych nauczycieli
- Tabela 4. Stopień poczucia wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli
- Tabela 5. Częstość poczucia wypalenia zawodowego u badanych nauczycieli
- Tabela 6. Wypalenie zawodowe nauczycieli ogółem wynikające z testu C. Maslach
- Tabela 7. Wypalenie nauczycieli w poszczególnych komponentach
- Tabela 8. Stopień poczucia wypalenia w trzech aspektach
- Tabela 9. Oceny przez nauczycieli twierdzeń kwestionariusza C. Maslach
- Tabela 10. Częstość zwierzania się innym ze swoich problemów
- Tabela 11. Odczuwanie przez badanych nauczycieli wsparcia w szkole
- Tabela 12. Częstość oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia z różnych źródeł
- Tabela 13. Rodzaje wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli
- Tabela 14. Ocena roli środowiska lokalnego w profilaktyce wypalenia zawodowego

Rysunek 1. Trójczynnikiowy model wypalenia zawodowego według C. Maslach

Rysunek 2. Mechanizm powstawania wypalenia zawodowego i jego komponenty

Rysunek 3. Składowe (aspekty) diagnozy rozwiniętej wypalenia zawodowego nauczycieli

Rysunek 4. Model badawczy stosowany do analizy wyników związanych ze stresem i wypaleniem zawodowym nauczycieli

Rysunek 5. Podstawowe wymiary wypalenia u nauczycieli – propozycja S. Tucholskiej

Rysunek 6. Skuteczność wsparcia

Rysunek 7. Systemowe ujęcie wsparcia i profilaktyki wypalenia zawodowego nauczycieli

Indeks osobowy

- Aksman Joanna 245
Alvarez Heather K. 113
Anczewska Marta 225
Appley Mortimer H. 56
Aronson Elliot 21, 25, 55, 104, 110
Arslanowow Beata 208
Augustyniak Ewa 233, 259
- Babbie Earl 126, 129, 138
Badura Jan 97
Banach Czesław 206
Bargel Miroslav 12
Barlóg Krystyna 162
Bartkowicz Zdzisław 36
Berthelsen D.C. 105
Bibik Renata 59, 70, 106, 123, 124, 212, 234
Bilska Ewa 106
Boyle Deborah A. 105
Brodsky Archie 27, 28, 38, 43, 45
Brudnik Maria 106
Brzeziński Jerzy 42, 129
Brzozowski Piotr 113
Bugajska Joanna 70–72, 74, 76
Burisch Matthias 21, 33, 43, 90
Burke Ronald J. 226
- Caldwell Brian J. 259
Cannon Walter B. 54
Capel Ifor 105
Cherniss Cary 27, 28, 38
Chodkiewicz Jan 54
Christopher Day 249
Chrzanowska Iwona 21, 24, 105, 116, 117
Cieślak Roman 204
Cofer Charles N. 56
Cooper Cary L. 67, 69, 70, 73, 74, 105
Creswell John W. 126
Crumbaugh James C. 113
Cudak Henryk 76
Czemierowska Ewa 230, 235
Czerepaniak-Walczak Maria 10
- Denek Kazimierz 10, 254
Dolińska-Zygmunt Grażyna 61
Dróżka Wanda 102, 135
Dudek Bohdan 114, 224
Dudzikowa Maria 10
Duraj-Nowakowa Krystyna 237
Dzierzgowska Iwona 21, 80, 85, 106, 120, 231, 232, 234

- Edelwich Jerry 27, 28, 38, 43, 45
 Elsner Danuta 259
 Endler Norman S. 114
 Enzmann Dirk 29, 109, 110
- Farber Barry A. 110
 Fengler Jörg 50, 51, 88, 211, 229
 Folkman Susan 55
 Forney Deanna S. 109
 Frankenhauser Marianne 65
 Freudenberg Herbert J. 21, 23, 25, 48, 105
 Friedman Isaac A. 116
- Gaida Werner A. 114, 115, 208
 Gaś Zbigniew B. 122
 Girault Noëlle 109, 110
 Giza Teresa 106
 Gliszczyńska Xymena 117
 Goffman Erving 262
 Góralska Renata 280
 Górniewicz Józef 81
 Górka Iwona 66
 Grabiński Tadeusz 252
 Gretekowski Andrzej 81
 Grzegorzewska Maria K. 22, 31, 54, 57, 105, 156
 Guskowska Monika 56
- Haack Mary 109
 Handy Charles 259
 Hanke Wojciech 114, 224
 Harciarek Mirosław 55
 Hergreaves David 259
 Heszen-Niejodek Irena 55, 58,
 Hobfoll Stevan E. 28, 31, 38, 54, 61
- Hopkins David 259
 Hreciński Piotr 22, 27, 79, 106, 121
- Jackson Susan E. 21, 26, 34, 46, 110
 Jakubik Magdalena 106
 Janigová Emília 12
 Janowski Andrzej 96, 262, 275
 Jarosz Ewa 12, 96, 97
 Jędrzejczak Marian 59
 Jones John W. 109
 Juczyński Zygfryd 203
 Jůzl Miloslav 12
- Kafry Ditsa 25
 Kamińska Aleksandra 254
 Kamińska Małgorzata 81
 Kamiński Aleksander 96
 Kantowicz Ewa 203
 Kawecki Ireneusz 262
 Kawula Stanisław 96, 203–205, 216, 252
- Kijowska Iwona 91, 92, 106, 124
 Kirenko Janusz 21, 27, 28, 38, 39, 78, 79, 106, 120, 254
 Kliś Małgorzata 21, 78, 105
 Kocór Maria 11–13, 15, 26, 27, 36, 38, 39, 42, 48, 52, 53, 68, 73, 75, 76, 81, 86, 87, 96, 107, 123, 125, 153, 162, 201, 202, 209, 233, 241, 247, 249, 251–254, 256, 257, 259, 261, 262, 266, 277, 278
- Koczoń-Zurek Sabina 206
 Korczak Janusz 96
 Kossewska Joanna 21, 78, 105
 Kowalczyk Marlena M. 76
 Kozak Stanisław 48, 49, 55, 88
 Kramis-Aebischer Kathrin 105

- Krawczonek Magdalena 63, 233
 Krawulska-Ptaszyńska Anna 21, 78, 105
 Kretschmann Rudolf 57, 58
 Kruszewski Zbigniew P. 81
 Kuźma Józef 237, 259
 Kwaśnica Robert 10
 Kwiatkowska Henryka 10
 Kwiecińska Roma 248, 249
 Kwieciński Zbigniew 10
 Kyriacou Chris 105

 Lazarus Richard S. 55, 60
 Leiter Michael P. 46, 105, 107, 108
 Lepalczyk Irena 96, 97
 Leppert Robert 10
 Levi Lennart 65
 Lewowicki Tadeusz 9, 10, 138
 Likert Rensis 27, 140, 141, 185
 Litzke Sven M. 21, 43, 49, 51, 52
 Lorenc-Steinmec A. 210, 211, 228

 Łosiak Władysław 56
 Łuszczuk Władysława 254

 Maholick Leonard T. 113
 Madalińska-Michalak Joanna 10, 280
 Mańkowska Beata 27, 29, 47
 Marshall Judi 69, 70, 74
 Maslach Christina 13, 15, 17, 21, 24–28, 33, 34, 36–38, 46, 87, 98, 104, 105, 107–111, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 130–132, 134, 135, 140, 142, 145, 147, 150, 153, 154, 176–179, 184, 185, 188, 191, 212, 228, 266, 271, 273
 Mastalerz-Migas Agnieszka 24

 Mastalski Janusz 106
 Maszke Albert W. 129, 133, 139–141, 144
 Mateusiak Joanna 55
 Mazurczyk Izabela 238
 Meier Scott T. 27, 28, 38
 Mendel Maria 252
 Merecz Dorota 22, 106, 112
 Mietlewski Zygmunt 55
 Milczarek Iwona 106, 119
 Millikan Ross H. 259
 Moneta-Malewska Maria 54
 Muchacka Bożena 84

 Nałaskowski Andrzej 10, 259
 Nęcka Edward 108

 Ogińska-Bulik Nina 57, 156, 203
 Oleśniewicz Piotr 254
 Oniszczenko Włodzimierz 55, 62
 Orłowska Małgorzata 212, 236
 Ostrowska Martyna 106

 Paine Whiton S. 45
 Pająk Józef 259
 Palak Zofia 21, 36, 106
 Palka Stanisław 102, 103, 129
 Parker James D.A. 114
 Pasikowski Tomasz 13, 15, 27, 107–109, 114, 134, 140, 142, 154, 176, 179, 185, 266
 Payne Roy 69
 Pec Krystyna 106, 117, 118
 Perski Aleksander 54, 56
 Piekarski Jacek 96
 Pilch Tadeusz 36, 96, 97, 129, 203, 252

- Pines Ayala M. 21, 22, 25, 30, 38, 104, 110
 Piotrowska Maja 106, 118, 119, 211, 212
 Plichta Piotr 22, 36, 69, 106, 111, 113, 224, 226, 233
 Pohorecka Ina 122, 227, 233
 Polkowski Tomasz 106
 Poplucz Jan 114
 Potulicka Eugenia 259
 Prokešová Miriam 12
 Pyżalski Janusz 22, 36, 69, 106, 111–113, 224, 226

 Radlińska Helena 96, 97
 Ratajczak Zofia 55
 Rejzner Andrzej 66
 Reykowski Janusz 55
 Richelson Geraldine 21, 25, 105
 Richmond Mary 96
 Rongińska Tatiana 114, 115, 208
 Roszczyńska Joanna 225
 Rubacha Krzysztof 102, 129, 130
 Ruch Floyd L. 116
 Rutkowiak Joanna 10

 Sava Florin A. 113
 Schaarsmidt Uwe 208
 Schaufeli Wilmar B. 27, 29, 39, 46, 109, 110
 Schröder Jorg-Peter 106
 Schuh Horst 43, 49, 51, 52
 Schultz Duane P. 70, 71, 76
 Schultz Sydney E. 70, 71, 76
 Sekulowicz Małgorzata 21, 105, 115, 116

 Seligman Martin 232
 Selye Hans 54, 57, 58
 Sęk Helena 13, 21, 22, 26, 28, 33, 34, 38, 42, 85, 87, 105, 108–110, 203, 204, 210, 224, 229, 231, 236
 Sitarczyk Małgorzata 106
 Skalbani Barbara 81, 96
 Skorny Zygmunt 129, 131, 140
 Skulicz Danuta 102
 Slegers Peter 105
 Soboń Jadwiga 230, 235
 Sofulak Magdalena 122, 227, 233
 Sokołowska Ewa 233
 Stawiarska Patrycja 24, 30, 31, 37
 Steciwko Andrzej 24
 Steventon Candace 105
 Strelau Jan 56, 58, 114
 Strycharska-Gać Berta 106
 Synal Jowita 22, 31–33, 40, 41, 43, 79, 90, 106, 121, 122, 267
 Szczęsna Anna 206–208
 Szempruch Jolanta 22, 31–33, 40, 41, 43, 79, 90, 106, 121, 122, 267
 Szlagura Wojciech 64, 83, 85, 232
 Szmagański Jerzy 156
 Szmyd Kazimierz 9, 84
 Szopa Janusz 55
 Szymańska Jolanta 119, 120
 Szymański Mirosław J. 84, 260, 276

 Ścigala Ireneusz 108
 Śliwerski Bogusław 10, 263
 Świętochowski Waldemar 21, 77, 105

 Terelak Jan Felicjan 54, 55
 Tessmer Anna 119

- Theiss Wiesław 252
Thuczek-Tadla Ewa 162
Tokarz Aleksandra 108
Tomal Violetta 105, 227, 228
Travers Cheryl J.
Trendall Chris 67, 105
Tucholska Stanisława 21, 45, 57, 60,
63, 64, 105, 117, 118, 121, 156

Uberman Marta 84

Wallace-Schutzmann Fran 109
Waszkowska Małgorzata 114, 224
Widerszal-Bazyl Maria 114
Wierzejska Joanna 27, 114
Wiggers Thorne T. 109

Winiarski Mikołaj 203, 252
Witkowski Lech 42
Wojnar Irena 259
Wosik-Kawala Danuta 254
Woszczek Leszek 252
Wysocka Ewa 96, 97

Zaborowski Zbigniew 141
Zajac Dariusz 254
Zaremba Alicja 210, 211, 228
Zbyrad Teresa 12, 21, 23, 29, 38, 106
Ziemski Stefan 96
Zimbardo Philip G. 54, 116
Zimny Janusz 259

Zubrzycka-Maciąg Teresa 21, 27, 28,
38, 39, 78, 79, 106, 120, 254

Summary

Teachers' Occupational Burnout. Diagnosis – Support – Prevention

The book is devoted to the issues of teachers' stress and occupational burnout as well as the diagnosis, support and prevention thereof in the context of theoretical assumptions as well as realities. Between the introduction and conclusion, the work contains four chapters in which theoretical, methodological and empirical aspects of teachers' occupational burnout diagnosis are discussed. However, the author does not stop at analysing scientific literature and research results on teachers' stress and burnout, but further seeks the ways out, while using various sources and forms of support: coherent and long-term, multi-area and multi-stakeholder preventive actions – individual, group, community, and society-based. She refers to the positions of various authors and researchers as well as the results of her own long-standing research. She is looking for solutions that represent the views of theorists, researchers, and practitioners.

Pursuant to the analyses, it was established that occupational burnout most often affects teachers who are overly emotionally involved in their work, and that it develops mainly in situations of chronic stress, one they cannot cope with in the absence of external support. To begin with, the book undertakes to describe teachers' occupational burnout in the light of different approaches and positions of experts on the subject, with particular emphasis on the three-component definition by C. Maslach and her followers. The said definition includes: emotional exhaustion,

depersonalization, and reduction of personal performance. Within this framework, the stages, symptoms and effects of burnout were described, with particular emphasis on the destructive power of stress, and on how the teachers cope with it at work.

Chapter II is devoted to the methodology of teacher burnout studies. The author is looking for a model approach to the full diagnosis of the phenomenon, while combining a quantitative and qualitative approach. The chapter describes the standards used and examples of previous research. Their analysis became the motive for undertaking longitudinal surveys using the C. Maslach test, as well as the author's own elaboration of a questionnaire on the problems of the teaching profession. The research was conducted in 2007–2017 across many regions of Poland. The purpose was to determine and describe the state of occupational burnout and teacher support, but also to understand it through qualitative research data in the way of autobiographical narratives, in the format of *entries from a diary*.

Chapters III and IV seem to be the heart of these considerations, and also the most valuable part of the book. Chapter III contains the analysis and interpretation of data from a quantitative and qualitative study on the degree, scope and structure of occupational burnout tested using C. Maslach's survey with a modified measurement scale, as well as examining the articulated feelings, emotions, and experiences, a sense of emptiness, loneliness, helplessness and powerlessness, disappointment and failure, in the light of teacher narratives. In the last chapter, the author focuses on the practice of helping and supporting teachers in difficult situations, coupled with a systemic approach to the prevention of occupational burnout – applying the findings of various authors, as well as data from her own quantitative and qualitative empirical research conducted among various groups of teachers in various regions, over a period of 10 years.

The theoretical and empirical analyses undertaken by the author have led her to the conclusion that the process of occupational burnout is extremely diverse and dynamic. It has many symptoms and conditions, and not every teacher experiences it the same way, as it depends on both

the internal approach (motivation and internal characteristics of the teacher), and the external (his/her work and life environment). Hence, teacher burnout should be constantly analysed, researched and challenged – with the goal of its reduction, prevention, and with the participation of various pedagogical and social entities and cooperation between them.

The book is addressed to active teachers and teacher candidates, as well as to their employers, supervisors, teacher trainers, and persons making decisions related to the education, functioning and professional development of teachers of various institutions throughout Poland. It puts particular emphasis on practical issues related to the support and prevention of teacher burnout, raising hope and faith in external help and support, but also in the potential and driving forces of each teacher as an internally motivated, passionate, and *reflective practitioner*. I hope that reflection on the support, potential and strength of teachers will contribute to the development of critical consideration and creative readiness to build a bridge connecting the world of researchers, theoreticians and practitioners, combined with reflective academic practice.

translated by Dorota Wąsik

Maria Kocór opracowała zagadnienie zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli, zjawisko to w ostatnich dziesiątkach lat w Polsce nie maleje, pojawiły się nowe uwarunkowania związane z przemianami systemu edukacji, przemianami społecznymi i ekonomicznymi, z coraz silniejszym oddziaływaniem mediów, wykorzystywaniem Internetu, z obciążeniem zawodowym nauczycieli, któremu nie towarzyszą wzrost wynagrodzeń i instytucjonalne, urzędowe wsparcie oraz pozytywne motywowanie społeczne. To daje uzasadnienie podejmowania badań nad aktualnym stanem zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli. Autorka nie ogranicza się do opisu, diagnozy i wyjaśniania tego zjawiska, lecz – co jest ważne w pedagogice jako nauce teoretyczno-praktycznej – określa potrzeby i możliwości profilaktyki dotyczącej tego zjawiska, wspierania nauczycieli w przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu, co podnosi użyteczność praktyczną, metodyczną tekstu. *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka* dostarcza wskazówek praktycznych i metodologicznych.

z recenzji prof. dr. hab. Stanisława Palki



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita
Polska**

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



ISBN 978-83-65548-59-7